Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8670325
Centre d'intérêt: 270

Brassard, Diane.

L'enracinement des écoles dans leur milieu : analyse des expériences vécues dans dix écoles primaires de l'île de Montréal / Diane Brassard. -- [Montréal] : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1985.
iiii, 142 p. ; 28 cm.

Vedette(s)-secondaire(s): Conseil scolaire de l'île de Montréal

Descripteur(s): Milieu défavorisé * Relations école-communauté * Caractéristiques de l'administrateur * Caractéristiques de l'enseignant * Caractéristiques du personnel * Caractéristiques de l'étudiant * Caractéristiques de l'établissement * Milieu institutionnel * Milieu urbain * Participation des parents * Relations parents-école * Projet * Environnement * Primaire (Ordre d'enseignement)

Le Conseil scolaire de l'île de Montréal a confié à la commission scolaire Baldwin-Cartier, en collaboration avec trois autres commissions scolaires, l'analyse d'une série d'expériences réalisées par dix écoles de milieux défavorisés qui ont tenté d'établir une relation plus dynamique avec le milieu qu'elles desservent. L'objectif de l'étude était d'inventorier et d'analyser la diversité des expériences vécues par le personnel de ces écoles, afin de mieux comprendre le processus de même que les conditions qui ont favorisé l'établissement d'une telle relation. Pour recueillir les données, les auteurs ont procédé à des entrevues semi-structurées à partir d'un questionnaire de base. Dix directeurs d'école, trois adjoints, 25 professeurs, 21 parents et douze personnes-ressources impliquées dans ces écoles ont participé aux entrevues entre mars et juin 1984.

Type de document: r

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

EDUQ 8670325

EDUQ 8670325

L'ENRACINEMENT DES ÉCOLES DANS LEUR MILIEU

Analyse des expériences vécues dans dix écoles primaires de l'Île de Montréal

DIANE BRASSARD

Mars 1985

Dépôt légal: Deuxième trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

© 1985 Tous droits réservés
Conseil scolaire de l'Île de Montréal
Montréal, Canada

AVANT-PROPOS

Selon les termes de la loi 71 qui créait le Conseil scolaire de l'Île de Montréal, celui-ci avait «le devoir d'assurer le rattrapage en milieux défavorisés en matière d'éducation».

C'est pourquoi, chaque année depuis, le Conseil a réservé un budget permettant de financer les interventions des commissions scolaires de l'Île de Montréal dans ces milieux.

Chaque année aussi, à part les allocations aux commissions scolaires, le Conseil a réservé des sommes pour la réalisation de diverses recherches et études qui ont permis, soit d'apporter un peu plus de lumière sur certains aspects de la problématique, soit de produire une instrumentation utile aux enseignants ou aux gestionnaires de ce dossier ou encore, d'évaluer l'impact des interventions.

C'est dans ce contexte que, lors de sa réunion du 21 novembre 1983, le Conseil confiait à la commission scolaire Baldwin-Cartier, en collaboration avec la Commission des écoles catholiques de Montréal, la commission scolaire du Sault-Saint-Louis et la commission scolaire Jérôme-Le Royer, l'analyse d'une série d'expériences réalisées par des écoles de milieux défavorisés qui ont tenté d'établir une relation plus dynamique avec le milieu qu'elles desservent. C'est le rapport de cette étude que l'on retrouvera dans les pages qui suivent.

La Conseil scolaire tient à remercier toutes les personnes qui ont collaboré à l'élaboration de ce dossier et, de façon plus particulière, madame Diane Brassard, à qui la recherche fut confiée et qui en a rédigé le rapport, ainsi que monsieur Yves Gravel, directeur de la section française à la commission scolaire Baldwin-Cartier, qui en a supervisé la réalisation.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	1
ANALYSE DES RÉSULTATS	7
1. Caractéristiques des directions et de leurs adjoints	8
2. Caractéristiques des différentes équipes d'enseignants	10
3. Caractéristiques des professionnels des services aux étudiants	13
4. Caractéristiques des différentes populations étudiantes	15
5. Caractéristiques des différents milieux	18
6. Description des quartiers entourant les écoles étudiées	23
7. Liens entre les écoles étudiées avec leur milieu	25
8. L'enracinement des écoles dans leur milieu	31
9. Conditions favorisant l'enracinement des écoles dans leur milieu	
a) Qualités des divers groupes d'intervenants	34
b) Types de relations à privilégier	35
c) Démarche	38
10. La participation des parents	42
11. Liens école-maison	47
12. Projets touchant les parents	49

Page

13. Projets touchant le milieu 97

14. Projets touchant la pédagogie 121

15. Evolution des projets touchant le milieu au cours des ans dans les écoles de notre échantillon

a) Ecole St-Anselme 136

b) Ecole Hochelaga 136

c) Ecole La Mennais 137

d) Ecole Ste-Jeanne-d'Arc 138

e) Ecole Barthélemy Vimont 139

f) Ecole Le Jardin des Sts-Anges 139

g) Ecole Paul Jarry 140

h) Ecole Cardinal Léger 140

i) Ecole St-Octave 141

j) Ecole Jacques Bizard 142

PRESENTATION DE LA RECHERCHE

1. Objectif

Notre objectif était d'inventorier et d'analyser la diversité des expériences vécues par le personnel d'une dizaine d'écoles primaires, afin de mieux comprendre les processus de même que les conditions qui ont favorisé l'établissement d'une relation plus dynamique avec le milieu.

2. Choix des écoles

Pour avoir un bon aperçu des différents projets vécus dans les écoles en rapport avec l'enracinement dans son milieu, nous avons pensé choisir dix écoles primaires réparties dans les quatre commissions scolaires intéressées à participer à la recherche, soit la C.E.C.M., la Commission scolaire Sault St-Louis, la Commission scolaire Jérôme-Le Royer et la Commission scolaire Baldwin-Cartier.

Comme on le sait, la proportion d'écoles issues de milieux défavorisés varie considérablement d'une commission scolaire à l'autre, particulièrement entre les quatre pré-citées, proportion dont nous avons voulu tenir compte dans le choix des écoles. C'est ainsi que la moitié des écoles retenues font partie de la C.E.C.M., les cinq autres étant réparties comme suit dans les trois autres commissions scolaires: deux à Sault-St-Louis, deux à Jérôme-Le Royer et une à Baldwin-Cartier.

Les écoles retenues devaient être enracinées dans leur milieu et avoir des projets typiques en ce sens. Pour nous aider dans notre choix, nous avons fait appel à une personne-ressource par commission scolaire, ces dernières connaissant fort bien les écoles de leur territoire. Il s'agit de Madame Micheline Pothier, coordonnatrice à l'Opération Renouveau à la C.E.C.M., Madame Thérèse Lachance, coordonnatrice à l'adaptation scolaire à la Commission scolaire Sault St-Louis, Monsieur André Brûlé, coordonnateur des services éducatifs à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer et Monsieur Yves Gravel, anciennement coordonnateur des services aux étudiants et présentement directeur à la section française à la Commission scolaire Baldwin-Cartier. Plusieurs noms d'écoles nous ont ainsi été suggérés.

Il nous restait à vérifier un peu plus en profondeur le degré de défavorisation de chacune de ces écoles et de voir si les directions concernées étaient d'accord pour collaborer à la recherche.

Deux études du Conseil Scolaire de l'Ile de Montréal * nous ont permis de situer les différentes écoles en rapport avec leur degré de défavorisation respectif.

Pour ce qui est de l'accord des directions, nous avons rencontré bien des résistances, plusieurs refusant de participer à la présente recherche pour diverses raisons (manque de temps, peur de ne pas répondre entièrement aux critères de sélection, etc.). Ce n'est qu'après un mois de démarches que dix écoles ont fini par accepter de participer à la recherche.

Voici donc la liste des écoles participantes regroupées par commission scolaire.

A la C.E.C.M.:	Ecole St-Anselme Ecole Hochelaga Ecole La Mennais Ecole Ste-Jeanne d'Arc Ecole Barthélémy Vimont
A la C.S. Sault St-Louis:	Ecole le Jardin des Sts-Anges Ecole Paul Jarry
A la C.S. Jérôme Le Royer:	Ecole Cardinal Léger Ecole St-Octave
A la C.S. Baldwin Cartier:	Ecole Jacques Bizard

3. Type d'instrument retenu

Afin de recueillir des données sur chacune des écoles choisies en rapport avec notre objectif, nous avons pensé procéder par entrevues semi-structurées à partir d'un questionnaire de base comprenant des questions sur les divers groupes d'intervenants, sur les différents milieux, sur l'enracinement des écoles dans leur milieu et sur les projets vécus dans les écoles touchant directement le milieu.

Voici donc la structure de base du questionnaire utilisé au cours des entrevues.

---

* Rapport sur les écoles défavorisées de l'Ile de Montréal, paru en décembre 1975;
Détermination du degré de défavorisation des unités de planification scolaire du C.S.I.M. et classification des écoles primaires selon leur degré de défavorisation, rapport présenté en avril 1984.

Structure de base du questionnaire utilisé

Questions sur les divers groupes d'intervenants

- Caractéristiques de la direction:

  Stabilité vs roulement, expérience, qualités personnelles, qualités professionnelles, relations avec les enseignants, les parents, les professionnels des services aux étudiants, les enfants, autres.

- Caractéristiques de l'équipe des enseignants:

  Stabilité vs roulement, nombre, expérience, qualités personnelles, qualités professionnelles, relations avec la direction, les professionnels des services aux étudiants, les parents, les enfants, le milieu, perfectionnement des maîtres, pédagogie, intérêt à travailler en milieu défavorisé, autres.

- Caractéristiques des professionnels des services aux étudiants:

  Types, nombre, qualités personnelles, qualités professionnelles, relations avec la direction, les enseignants, les parents, le milieu, autres.

- Caractéristiques de la population étudiante:

  Nombre, pourcentage d'immigrants, état de santé, stabilité vs roulement, difficultés scolaires, nombre de classes, autres.

- Caractéristiques des bénévoles:

  Nombre, rôle, qualités, expérience, relations avec la direction, les enseignants, les enfants, autres.

Questions sur les différents milieux

- Caractéristiques du milieu:

  Niveau socio-économique, type d'emploi des hommes et des femmes, chômage et bien-être social, niveau de scolarité des parents, immigration, mouvements de population, familles mono-parentales, autres.

- Description du quartier entourant l'école:

  Limites géographiques, types d'habitation, industries, commerces, services offerts à la communauté, organismes communautaires, autres.

(à suivre)

Questions portant sur l'enracinement de l'école dans son milieu

- Selon vous, c'est quoi une école enracinée dans son milieu?
- Considérez-vous votre école comme étant enracinée dans son milieu? Si oui, pourquoi?
- Quels moyens vous êtes-vous donnés pour connaître les caractéristiques sociales, économiques et culturelles de la population desservie par votre école?
- Utilisez-vous ces données pour mieux adapter votre pédagogie aux besoins des élèves? Si oui, comment?
- Pour répondre aux besoins de sa communauté, l'école facilite-t-elle l'organisation ou la mise en place de service de garde?
- Que pensez-vous de la participation des parents à la vie de l'école?
- A votre école, favorisez-vous l'émergence d'un lien école-maison? Si oui, comment?
- Les parents ont-ils leur place à l'intérieur même de l'école? Si oui, où est-elle?
- Informez-vous la communauté locale sur les modalités selon lesquelles les locaux et équipements de l'école sont accessibles aux gens du milieu? Si oui, comment? Qui en profite?
- Informez-vous régulièrement le milieu des services socio-culturels ou sportifs que l'école offre? Si oui, comment? Qui en profite?
- Existe-t-il des ententes signées entre votre école et certains organismes du milieu? Si oui, lesquelles?
- L'école informe-t-elle les élèves des services offerts dans le milieu? Si oui, comment? A quelle fréquence?
- Utilisez-vous les équipements récréatifs disponibles dans le milieu? Si oui, lesquels? A quelle fréquence?

Questions sur les projets vécus dans les écoles

- Si dans votre école vous avez des projets visant à enraciner l'école dans son milieu, pouvez-vous nous les décrire: nom, origines, objectifs, personnes impliquées, mode de financement, réalisations, conditions, évaluation, autres.

Il faut environ deux heures pour répondre de façon exhaustive à ce questionnaire. Il suffit de mentionner ici que seules les directions d'école et quelques autres personnes (agents du milieu, etc.) ont eu à répondre en entier à ce questionnaire. Nos entrevues étaient beaucoup plus brèves avec les autres personnes interrogées, cernant davantage certains points précis, tels un projet auquel elles ont participé ou des informations sur des points touchant directement ces personnes. Dans la section qui suit, nous dressons la liste des personnes interrogées.

4. Personnes interrogées

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons rencontré près d'une centaine de personnes afin de recueillir des données sur les dix écoles étudiées.

Au départ, les quatre responsables du dossier dans chacune des commissions scolaires impliquées nous ont suggéré le nom des écoles pouvant répondre aux critères de sélection de notre échantillon.

Par la suite, nous avons contacté sept conseillers à l'Opération Renouveau travaillant dans les cinq écoles choisies à la C.E.C.M. afin qu'ils nous indiquent la meilleure façon d'entrer dans ces écoles.

Nous avons ensuite présenté le projet aux directions d'écoles dans un premier temps. Sur les treize contactées, dix ont accepté de participer à la recherche, trois autres s'y étant refusées pour diverses raisons. Une seconde rencontre est prévue avec les directions dans le but de répondre à un questionnaire exhaustif sur les différents aspects de la question à l'étude. Dix directions et trois adjoints ont collaboré à cette partie de l'étude.

Ce sont les directions d'école qui nous ont référé les noms de 26 professeurs, 21 parents et deux groupes de parents susceptibles de nous renseigner sur le milieu et divers projets à l'oeuvre dans les écoles touchées. Une élève de sixième année nous a également éclairé sur le rôle du conseil d'enfants dont elle fait partie.

Enfin, douze personnes-ressources impliquées dans ces écoles nous ont permis de compléter nos données. Il s'agit de deux agents de liaison chargés de faire le pont entre l'école et le milieu, de deux orthopédagogues, de deux membres de l'Orchestrie responsables de quelques projets dans une école, d'une enseignante-ressource, d'une psycho-éducatrice, d'une travailleuse sociale, d'un orthophoniste, d'une animatrice de vie étudiante et d'une animatrice de pastorale.

C'est entre les mois de mars et juin 1984 que se sont déroulées toutes ces entrevues. Les commentaires des participants ont été pris en note par écrit au fur et à mesure des questions posées. Nous avons choisi ce mode de transcription plutôt que de tout enregistrer les entretiens étant donné que ce dernier moyen s'avère très fastidieux à la retranscription des données.

ANALYSE DES RESULTATS

1. CARACTERISTIQUES DES DIRECTIONS ET DE LEURS ADJOINTS:

Lors des entrevues réalisées au cours de la présente recherche, nous avons demandé aux gens de nous donner les caractéristiques de la direction de leur école, que ce soit au plan de son expérience, de sa position par rapport aux milieux défavorisés, de ses qualités personnelles, de ses habiletés professionnelles et de ses rapports avec les divers groupes d'intervenants en éducation.

a) Leur expérience

Il en ressort que plus de la moitié des directions occupent leur poste depuis trois ou quatre ans, alors que deux sont de nouveaux venus et un seul en est à sa vingtième année dans la même école. Ils ont pour la plupart plusieurs années d'expérience en éducation, allant de 13 à 32 ans, ayant enseigné au primaire ou au secondaire et occupé des postes d'adjoints (7) ou de directeurs (9)* avant leur arrivée dans les écoles à l'étude.

b) Leur position par rapport aux milieux défavorisés

La moitié des directions ont souligné qu'ils ont travaillé en milieu défavorisé assez longtemps aussi. Pour le tiers des directeur interrogés, travailler en milieu défavorisé est un choix de leur part. Un bon nombre (5) sont d'origine modeste eux-mêmes, ayant vécu dans le quartier ou dans un qui lui ressemble. Un des directeurs vit même dans le quartier où il travaille et y est fort impliqué, notamment au niveau de la paroisse. Trois directeurs disent avoir une vision sociale de l'école, l'un d'eux ayant de plus un préjugé favorable vis-à-vis des moins bien nantis.

c) Leurs qualités personnelles

Si l'on jette un coup d'oeil du côté des qualités personnelles de ces directions, la liste est relativement longue et révélatrice. Ce sont des gens disponibles (4), chaleureux (3), ouverts (2), patients (2), naturel (1), dynamique (1), souple (1), tolérant (1), discret (1), franc (1), intègre (1), juste (1) et accueillant (1). La majorité (9) ont su développer leur capacité d'écoute. Ils aiment les gens (2) et ont le sens de l'humain (2). Ils savent mettre les gens à l'aise (3), les acceptent tels qu'ils sont (2), tout en respectant leur rythme (2). Ils font aussi confiance aux gens qui les entourent (3), leur permettant de prendre des initiatives (1) et les appuyant dans leur démarche (1). Ce sont des individus qui savent ce qu'ils veulent dans la vie (2). On est aussi capable de se mettre à la place des gens (1). Enfin, l'un d'eux place l'émotif en premier lieu parmi ses valeurs, alors qu'un autre a appris à contrôler ses émotions pour survivre dans ce genre de milieu où les problèmes psycho-sociaux sont fort nombreux.

---

* Les chiffres entre parenthèses utilisés tout au long de la présente recherche signifient le nombre d'écoles où l'on mentionne ce fait. Ici, par exemple, les directeurs de neuf des dix écoles étudiées ont déjà occupé des postes de direction ailleurs.

d) Leurs habiletés professionnelles

Au plan professionnel, la moitié des directions sont portées vers la consultation et la co-gestion. On favorise nettement plus une forme de gestion participative plutôt que de jouer le rôle de l'autorité absolue. Leur porte est ouverte à tous afin de discuter des problèmes qui pourraient survenir (3). Le tiers des directions se disent très engagés dans leur milieu de travail. Deux sont plutôt fonceurs, sachant à quelle porte il faut frapper pour obtenir ce qu'ils veulent (personnes-ressources, subventions, etc.). D'autres habiletés professionnelles ne caractérisent qu'un directeur ou une directrice d'après les personnes interrogées toujours: assure un bon leadership, a des qualités d'animatrice communautaire, sait découvrir et exploiter les talents des gens, est orientée vers une optique préventive, donne le support nécessaire aux gens et est en mesure de bien planifier son travail.

e) Leurs relations avec les divers groupes d'intervenants

Avec les professeurs, les directions des écoles étudiées ont réussi à établir des contacts personnalisés soit à l'accueil ou aux dîners (3), ainsi qu'un climat de confiance (1). L'une des directions préfère travailler par groupe de tâche avec ses enseignants. On nous mentionne aussi l'importance de répondre avec empressement aux demandes des professeurs (1).

Dans quatre écoles, la direction travaille de concert avec les professionnels des services aux étudiants de façon régulière au sein d'une équipe multi-disciplinaire.

Les relations que les directeurs et les directrices établissent avec les enfants sont également mentionnées par nos répondants. On note que les directeurs de quatre écoles sont très proches des enfants et que trois d'entre eux sont une approche individualisée avec les élèves plus difficiles.

Trois des directeurs interrogés ont une certaine expérience de la participation des parents en milieu scolaire pour avoir déjà travaillé dans des écoles spéciales (Ecole Atelier ou une école désignée par l'Opération Renouveau). Deux autres font les démarches nécessaires pour aller chercher les parents et les faire entrer dans l'école. Dans une des écoles touchées par la recherche, la direction se dit en faveur des parents alors que dans une autre, le directeur est connu des parents du fait qu'il habite dans le quartier depuis plus de vingt ans, ce qui facilite les premiers contacts.

f) Autre caractéristique

Un dernier point à mentionner est qu'il semble difficile pour les directions de travailler dans des écoles enracinées dans leur milieu comme celles que nous avons choisies. En effet, quatre directeurs ont éprouvé des troubles de santé assez graves durant les dernières années. Deux d'entre eux ont même songé à demander leur pré-retraite.

2. CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTES EQUIPES D'ENSEIGNANTS:

Nos questions portent ici sur le nombre d'enseignants travaillant dans les écoles étudiées, leur expérience, leurs qualités en tant que groupe de travail, les relations qu'ils établissent avec les différents intervenants et leur milieu, le type de pédagogie en vigueur, ainsi que les formes de perfectionnement qu'ils envisagent.

a) Leur nombre

Parmi les écoles de notre échantillon, six sont de petites écoles, où environ douze titulaires réguliers composent l'équipe, une autre peut être considérée comme moyenne avec ses 18 professeurs, tandis que les trois dernières sont de grosses écoles ayant plus de 25 enseignants répartis dans deux ou trois bâtisses différentes. En plus des profesneurs réguliers, quelques spécialistes s'ajoutent au nombre (entre 3 et 8).

b) Leur expérience et leur stabilité

Les gens ont pour la plupart au-dessus de quinze années d'expérience en enseignement, les moyennes tournant autour de vingt ans. Deux écoles font toutefois exception à cette règle. Elles ont des professeurs un peu plus jeunes qu'ailleurs, notamment à cause du roulement de personnel assez élevé. Trois écoles de la C.E.C.M. ont connu il y a environ cinq ans des regroupement d'équipes d'enseignants suite aux fermetures d'écoles voisines. On a alors assisté à la formation de clans qui ont disparus depuis. Dans les autres écoles de notre échantillon, le personnel est relativement stable au cours des ans (5).

c) Leurs qualités en tant que groupe de travail

Quelles sont à présent les qualités qui caractérisent les différentes équipes d'enseignants étudiées? Ce sont d'abord de grands travailleurs (3) qui favorisent beaucoup le travail d'équipe par degré (4). Ce sont des gens créatifs (2) et ouverts (2), qui se sentent responsables de leur école (2). On s'entraide beaucoup entre professeurs (2). Dans deux écoles de notre échantillon, on constate la présence d'un réseau d'amitiés de longue date entre les enseignants. Les gens font preuve de beaucoup de respect entre eux aussi (2). Un climat de bonne entente existe dans trois des écoles étudiées. Les équipes-écoles sont également caractérisées par une ou plusieurs des qualités suivantes: disponibles, dynamiques, autonomes, participants, consciencieux, perfectionnistes, compréhensifs. Dans une ou l'autre des écoles touchées par la recherche, on a un grand sens de l'organisation, on est plus porté vers l'action que vers le verbillage, on accorde de l'importance à la prévention. Les équipes-écoles sont toutefois assez différentes au niveau des discussions de groupe. C'est ainsi que dans deux écoles, les enseignants éprouvent de la difficulté à donner leur avis, dans une autre, on constate une nette améliora-

tion depuis quelques années sur ce plan, les professeurs ayant un peu plus confiance en eux, tandis que dans une autre, ils sont capables de se parler en groupe.

Vis-à-vis des projets, on note que les enseignants d'une école sont plutôt critiques; mais une fois qu'ils ont décidé de s'impliquer, ils sont tenaces et persistants. Dans trois autres écoles, les professeurs démontrent beaucoup d'intérêt à s'impliquer dans divers projets et ils y participent au maximum.

d) Leurs relations avec les divers groupes d'intervenants

Les relations que les professeurs établissent avec les directions sont personnalisées. On vient raconter ses problèmes au plan du travail assez facilement et on participe aussi activement à la co-gestion de l'école.

Avec les professionnels des services aux étudiants, on constate que dans deux des écoles de notre échantillon, les relations sont établies de longue date grâce à la stabilité du personnel. On facilite aussi les contacts entre les deux groupes par l'aménagement de l'horaire des enseignants afin qu'ils aient au moins une période libre le jour où les professionnels sont dans l'école. Par contre, dans une autre école, il y a peu de rencontres entre les professionnels et les enseignants, ces derniers préférant passer par la direction pour régler leurs problèmes.

Les relations qu'établissent les professeurs avec les parents varient d'une école à l'autre. C'est ainsi qu'on remarque que les jardinières et les titulaires de première année dans trois écoles de notre échantillon sont très ouverts aux parents. Ce sont des personnes sociables et accueillantes qui vont chercher les parents et les impliquent dans toutes sortes de projets. Pour les autres écoles, c'est plus souvent une question de personnalité qui entre en jeu. Dans deux écoles, l'ensemble des professeurs communiquent beaucoup avec les parents de leurs élèves (téléphones, lettres, rencontres). Dans trois autres, il y a des professeurs qui se contentent de leur parler aux bulletins, alors que d'autres entrent fréquemment en contact avec eux. En ce qui concerne l'ouverture des classes aux parents, dans une école on nous indique qu'un tiers des enseignants le font, alors que dans une autre, les portes ne sont pas entièrement ouvertes. Il y a quand même de plus en plus d'ouverture des professeurs face aux parents dans les écoles, les résistances tombant graduellement.

Avec les enfants, les professeurs ont les caractéristiques suivantes: on aime beaucoup les jeunes (2), on tient à leur succès (1), on est conscient des lacunes à combler (1), on est patient (1) et ouvert (1). Dans une école, les spécialistes offrent des activités para-scolaires aux enfants, façon originale d'opérationnaliser le décret.

e) Les types de pédagogie en vigueur

Au plan de la pédagogie, les écoles de notre échantillon sont fort diversifiées. Les nouveaux programmes sont mis de l'avant dans deux écoles, alors que dans une autre c'est une pédagogie traditionnelle convertie en ouvert. Dans une école, on est traditionnel dans son approche, mais en bonne voie vers les nouveaux programmes. Pour s'adapter aux différentes cultures des enfants, on adopte une pédagogie par illustrations dans une des écoles étudiées. Parfois, il y a concensus implicite au plan de la pédagogie dans une école, alors que dans d'autres, il y a deux écoles de pensée. On tient compte aussi du vécu des enfants dans son approche (1). Enfin, on nous indique que les enseignants d'une des écoles touchées par la recherche sont des mordus de la pédagogie et qu'ils ont beaucoup de talent pour transférer leurs apprentissages dans la réalité de la classe.

f) Le perfectionnement des maîtres

Un mot maintenant sur le perfectionnement des maîtres dans les écoles étudiées. Dans trois d'entre elles, on a axé le perfectionnement vers les nouveaux programmes. Deux autres équipes ont plutôt choisi la connaissance de leur milieu. Voici les autres types de perfectionnement notés au cours des entrevues: Prodas, multi-âges, Gordon, évaluation pédagogique, planification et gestion de l'enseignement, individualisation de l'enseignement.

g) Leur relation avec le milieu

Le dernier point que nous examinons ici, c'est la relation que les enseignants ont avec leur milieu. Dans plus de la moitié des écoles à l'étude (6), quelques professeurs sont natifs du milieu ou d'un quartier similaire. Dans quatre écoles, on compte des enseignants qui habitent ou ont habité le quartier où ils travaillent. Certains professeurs de trois des écoles de notre échantillon s'impliquent dans leur milieu au niveau des loisirs notamment. Tous ces facteurs favorisent nettement la connaissance du milieu. On nous mentionne que dans une des écoles étudiées, les professeurs sont la "photo de leur quartier", dans le sens où parents et enseignants se ressemblent. Dans une des écoles touchées où la proportion d'immigrants est autour de 90%, plusieurs des enseignants sont également d'origines diverses. Enfin, les professeurs viennent de l'extérieur de Montréal pour la plupart dans une école et dans une autre, aucun n'a de racine dans un milieu défavorisé.

3. CARACTÉRISTIQUES DES PROFESSIONNELS DES SERVICES AUX ETUDIANTS:

Dans la présente section, nous examinons quelques-unes des caractéristiques des professionnels des services aux étudiants (P.S.E.) qui travaillent dans les écoles étudiées.

a) Types de P.S.E. qu'on y retrouve

Leur nombre est très variable d'une école à l'autre, passant de 4 à 13. C'est ainsi qu'on retrouve généralement des orthopédagogues à plein temps (de 1 à 5), un psychologue, un travailleur social et une infirmière à temps partiel. Dans la moitié des écoles faisant partie de notre échantillon (principalement celles de la C.E.C.M.*), on compte aussi sur la présence d'un orthophoniste et d'un psycho-éducateur à temps partiel. Des agents du milieu ou de liaison font partie de l'équipe des professionnels dans trois écoles de la C.E.C.M. à plein temps la plupart du temps. On compte au moins trois animateurs de pastorale à temps plein, autres que les prêtres de la paroisse et des bénévoles. Dans trois écoles de la C.E.C.M., on bénéficie des services d'enseignantes-ressources à plein temps qui voient à l'implantation des nouveaux programmes ou tentent d'adapter la pédagogie au milieu. Parfois, c'est un conseiller pédagogique engagé à temps partiel qui joue ce rôle (1). Deux bibliothécaires à temps partiel voient à la formation des bénévoles et au classement des livres. Dans une des écoles où on retrouve une forte concentration d'immigrants, deux professeurs de francisation sont engagés. Dans le cadre d'un projet spécial dans une école, on a un professeur de français oral à temps plein pour une période de dix semaines. On nous a indiqué aussi la présence d'une animatrice de la vie étudiante, d'une conseillère en fréquentation scolaire et d'un professeur de morale, mais il est possible que ces services se retrouvent ailleurs également.

Nous tenons à souligner ici que quatre des écoles de notre échantillon à la C.E.C.M. font partie de l'Opération Renouveau et que la cinquième a des chances de se retrouver dans le groupe en septembre 1984. Plusieurs des professionnels pré-cités sont directement payés par les fonds spéciaux du C.S.I.M. dans le cadre de l'Opération Renouveau en milieux défavorisés. Des conseillers de l'Opération Renouveau sont attachés à chacune de ces écoles à temps partiel en guise de soutien.

b) Equipe multi-disciplinnaire

Dans au moins trois écoles, des équipes multi-disciplinnaires sont formées ayant pu réunir les P.S.E. la même journée dans une école donnée. Ce n'est pas toujours possible toutefois (1).

---

* Il est à noter que les cinq écoles choisies à la C.E.C.M. ont un indice de défavorisation supérieur à ceux des autres écoles de notre échantillon, ce qui explique en partie le plus grand nombre de P.S.E. qui y travaillent.

c) Leurs qualités personnelles

Voici maintenant quelques-unes des qualités personnelles des P.S.E. Ce sont des gens ouverts (1), disponibles (1), dynamiques (1), accueillants (1) et déterminés (1).

d) Leurs relations avec les divers groupes d'intervenants

Entre eux, les P.S.E. sont capables de communiquer et de se demander des conseils (1), faisant appel à leurs confrères au besoin.

Les relations avec les professeurs sont variables. Dans une des écoles étudiées, ils sont très proches d'eux. Par contre, dans une autre, où les P.S.E. n'en sont qu'à leur deuxième année de présence, il a fallu qu'ils apprivoisent lentement les enseignants. Enfin, dans une troisième école, on nous indique que le roulement des P.S.E. est devenu un gros problème, ceux-ci n'arrivant jamais à se faire connaître des professeurs devenus méfiants à la longue.

Les contacts avec les parents sont généralement fréquents. C'est ainsi que ces derniers font des visites à domicile dans trois des écoles à l'étude. Il arrive même qu'ils soient invités à dîner dans des familles (1). On les approche en douceur (1). Dans au moins deux écoles, ils organisent des soirées d'information pour les parents. Par contre, dans une autre école, on nous mentionne que les P.S.E. ont peu de contacts avec les parents.

e) Leur relation avec le milieu

En ce qui concerne la connaissance du milieu, on apprend que dans une école de notre échantillon, les P.S.E. ont une vaste expérience dans le secteur, alors que dans une autre, c'est un noyau de trois professionnels nés dans le milieu qui a initié les autres membres de l'équipe à la connaissance du quartier.

f) Eventail des rôles joués par les P.S.E.

En dernier lieu, examinons l'éventail des rôles joués par les professionnels des services aux étudiants. Dans deux écoles, on le retrouve dans les classes. Ils agissent aussi comme consultants dans deux autres écoles, cherchant plutôt à habileter les professeurs dans certaines sphères. Parfois, ils font du cas à cas (1), alors qu'ailleurs ils touchent l'ensemble des enfants (1). Ils s'impliquent aussi dans divers projets dont l'analyse du milieu dans une école afin de se faire connaître. Enfin, dans une équipe, on favorise une approche de type communautaire pour rejoindre le plus de parents possible et les amener dans l'école.

4. CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTES POPULATIONS ETUDIANTES:

Dans la présente section, nous jetons un coup d'oeil sur différentes données touchant la population étudiante des dix écoles étudiées, telles leur nombre, leur répartition dans les classes, leur degré de stabilité, leurs difficultés scolaires, ainsi que leurs caractéristiques personnelles ou socio-culturelles.

a) Leur nombre

Le nombre d'élèves est fort variable d'une école à l'autre, allant de 283 à 700 environ. Sept écoles compte moins de 400 élèves réunis dans une seule bâtisse, tandis que les trois autres écoles ont leurs nombreux élèves (445, 630 et 700) répartis dans deux ou trois édifices différents.

b) Leur répartition dans les classes

Au niveau de la répartition des élèves dans les classes, nous référons le lecteur au tableau suivant où nous avons compilé les données de neuf des dix écoles de notre échantillon. Nous n'avons pas en main les données de l'école Jacques Bizard à ce sujet.

Tableau 1

Répartition des populations étudiantes dans les différentes classes

Liste des écoles par ordre décroissant du nombre d'élèves	Nombre d'élèves	Nombre de classes régulières	Nombre de classes spéciales	Nombre de groupes de mat. 5 ans	Nombre de groupes de mat. 4 ans	Nombre de groupes de mat. de franc.	Nombre de classes d'accueil
Barthélémy Vimont	630	22	2	1		2	*
Ste-Jeanne d'Arc	445	14	3	4	4		
St-Anselme	400	15		(5)			
La Mennais	378	11	1	3			
Cardinal Léger	360	11		2			3**
Paul Jarry	325	14	2	2	1		
Hochelaga	300	9	2	3	2		
Jardin des Sts-Anges	300	12		2			
St-Octave	283	10		2			

* Les classes d'accueil sont envoyées dans une autre école.
** Ces élèves proviennent d'une autre localité.

c) Leur degré de stabilité

Dans cinq des écoles étudiées, la population étudiante est en baisse, dans trois autres elle est plutôt en hausse. Le taux de fluctuation est plutôt faible dans l'ensemble, sauf en ce qui a trait à deux écoles où on constate ce qui suit. Dans l'une d'entre elles, la population étudiante est passé de 700 à 360 en moins de sept ans, tandis que dans l'autre, le contraire s'est produit suite au développement de la banlieu environnante, le nombre d'élèves passant de 340 à 700 en dix ans environ.

d) Leurs difficultés scolaires

Pour ce qui est des difficultés scolaires des enfants, on note ce qui suit. Les enfants arrivent mal préparés à l'école (4), avec souvent des troubles au niveau du langage (vocabulaire restreint, problème de prononciation, etc.) (3). L'absentéisme est courant aussi dans quatre écoles, soit à cause des activités sportives en dehors de l'école, soit par négligence des parents. Dans deux de ces écoles toutefois, suite à l'assouplissement des règlements à ce sujet, le problème tend à se résorber peu à peu. Les troubles de comportement sont mentionnés dans quatre écoles. Les enfants sont peu motivés dans le tiers des écoles étudiées. Au plan académique, on nous indique des difficultés en français (3) et en mathématiques (2) assez importantes. Dans une école, la disparité entre élèves cause des problèmes aux professeurs. En effet, il devient de plus en plus difficile d'enseigner quand le tiers des enfants réussissent fort bien à côté d'un autre tiers vivant des difficultés graves d'apprentissages. Dans une autre école, les jeunes ont des problèmes au niveau de la concentration.

e) Leurs caractéristiques personnelles

Voici quelques-unes des caractéristiques personnelles des élèves des écoles de notre échantillon. Ce sont des enfants sportifs (3), débrouillards (3), plus habiles au non-verbal qu'au verbal (2). Ils sont plus ouverts qu'autrefois (1) et s'affirment davantage (1). Ils sont attirés par la télévision et l'électronique (1). Par contre, l'aspect culturel les laisse un peu indifférents. Ce sont des enfants attachants (1). Ils ont besoin d'affection et d'encouragement (1). Au niveau de l'hygiène de vie, on constate des écarts entre les écoles parfois. Il arrive que certains enfants manquent de sommeil (1), alors que dans une autre école, on constate une amélioration à ce sujet. On constate une différence similaire au plan de l'alimentation: dans une école, il y a des progrès, alors que c'est une lacune dans une autre. Dans une école, on fait présentement une recherche sur l'obésité chez les jeunes. Les enfants sont aussi nerveux (1).

Plusieurs élèves se promènent la clé au cou, ce qui laisse supposer qu'ils sont seuls à leur retour de l'école (1). On nous indique que plusieurs enfants manquent la présence de leur père (1). Quelques cas de D.P.J. sont également mentionnés (1). Dans trois écoles, le taux de délinquance (vols) est assez élevé dans le milieu, alors que dans une autre, il est plutôt faible.

f) Leurs caractéristiques socio-culturelles

Au plan socio-culturel, seulement deux des écoles à l'étude ont un nombre d'immigrants appréciable: 21% et 90%. Ailleurs, la population est presqu'entièrement québécoise (8).

5. CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTS MILIEUX:

Nous avons demandé à nos répondants de nous décrire le milieu desservi par leur école sous différentes facettes, telles le niveau socio-économique, le travail des gens, le chômage et le bien-être social, le niveau de scolarité des parents, les familles mono-parentales, la proportion d'immigrants dans le secteur, ainsi que des caractéristiques particulières des parents eux-mêmes.

Dans certaines écoles où une analyse du milieu plus poussée a été menée récemment, nos données sont plus exactes comparativement aux autres écoles. Mais comme nous avons interrogé plusieurs personnes par école, les biais sont probablement un peu moins grands.

a) Le niveau socio-économique

En avril 1984, le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.) publiait un rapport intitulé "Détermination du degré de défavorisation des unités de planification scolaire du C.S.I.M." et "Classification des écoles primaires selon leur degré de défavorisation". C'est à partir des données du recensement de 1981 qu'un indice global de défavorisation a été calculé pour chacune des 316 écoles primaires du territoire du C.S.I.M.

En décembre 1975, paraissait une étude similaire: "Rapport sur les écoles défavorisées de l'île de Montréal" publiée également par le C.S.I.M.

Le tableau qui suit regroupe les données recueillies dans ces deux rapports afin de mieux situer les écoles de notre échantillon au cours des années par rapport au degré de défavorisation.

Voici d'abord quelques indications sur les termes employés par le C.S.I.M. dans ces rapports.

L'indice global de défavorisation a été calculé à partir de variables contenues dans le recensement de 1981 pour chacune des unités de planification scolaire (u.p.s.) du territoire du C.S.I.M. L'école la plus défavorisée de l'île obtint alors un indice de 63.37, tandis que la plus favorisée se situait à 5.72.

Le pourcentage cumulatif d'élèves indique le pourcentage de tous les élèves de niveau élémentaire du territoire du C.S.I.M. que représente le total des élèves fréquentant une école donnée ajouté au nombre total d'élèves fréquentant les écoles plus défavorisées qu'elle.

La valeur de l'indice synthétique indique, quant à lui, le degré relatif de défavorisation d'une école par rapport aux autres écoles du territoire. Il passe de 2 à 21, soit de l'école la plus défavorisée à celle qui est la plus favorisée. Le C.S.I.M. considère qu'une valeur de l'indice synthétique ne dépassant pas 11 signifie que l'école est sous le seuil de pauvreté. Le calcul de

Tableau 2

Niveau socio-économique des dix écoles de notre échantillon d'après deux études du C.S.I.M. parues en décembre 1975 et en avril 1984

Ecoles	Commissions scolaires	avril 1984			déc. 1975
		Rang occupé sur une possibilité de 310 éc.	Indice global de défavorisation	% cumulatif d'élèves	Indice synthétique
St-Anselme	C.E.C.M.	10°	49.70	3.18	8
Hochelaga *	C.E.C.M.	12°	47.76	3.94	9
La Mennais **	C.E.C.M.	31°	38.71	10.19	-
Ste-Jeanne d'Arc	C.E.C.M.	41°	36.94	13.30	10
Barthélémy Vimont	C.E.C.M.	53°	34.32	17.41	13
Jardin des Sts-Anges	Sault St-Louis	74°	31.61	24.85	11
Paul Jarry **	Sault St-Louis	101°	27.40	33.71	-
Cardinal Léger	Jérôme Le Royer	102°	27.40	34.70	12
St-Octave	Jérôme Le Royer	145°	23.77	47.50	12
Jacques Bizard	Baldwin Cartier	284°	10.26	89.10	12

* Anciennement école Adélard Langevin
** Ecoles non citées dans le rapport de 1975, probablement parce qu'il y a eu changement du nom de l'école depuis ce temps.

l'indice synthétique a été réalisé à partir des données recueillies lors du recensement de 1971.

Comme on peut le constater, ce sont les cinq écoles de la C.E.C.M. qui sont les plus défavorisées de notre échantillon, suivies de celles des commissions scolaires Sault St-Louis, Jérôme Le Royer et Baldwin Cartier, et ce, en avril 1984.

Les écarts entre les écoles sont toutefois très grands en 1984 par rapport à leur degré de défavorisation, plus grands qu'en 1975 où les écoles étudiées étaient soit sous ou juste au-dessus du seuil de pauvreté. C'est ainsi qu'on passe du premier au neuvième décile en ce qui a trait au pourcentage cumulatif d'élèves en 1984.

Les fonds consacrés aux milieux défavorisés par le C.S.I.M. sont en fonction du degré de défavorisation des écoles. Les écoles St-Anselme, Hochelaga, La Mennais et Ste-Jeanne d'Arc, toute de l'Opération Renouveau, ont reçu cette année des octrois de l'ordre de 40,000$, tandis que les montants chûtaient passablement pour les autres écoles. L'école Jacques Bizard, du fait de son changement au niveau de son indice de pauvreté, ne recevra plus ce genre de subvention à partir de septembre 1984.

On constate bien des fluctuations au cours des années au plan socio-économique dans les quartiers étudiés. C'est ainsi qu'à l'école St-Anselme, on constate une certaine régression depuis 1975 au plan de la pauvreté. Le contraire se produit à l'école Ste-Jeanne d'Arc, notamment à cause de l'arrivée de professionnels dans le secteur suite au mouvement de rénovation. L'école Paul Jarry n'a pas toujours été considérée comme défavorisée. Ce n'est que depuis quelques années qu'elle reçoit des subventions du C.S.I.M., soit depuis la construction du Duff Court, série de blocs appartements qui accueillent des familles à faibles revenus. L'école St-Octave n'est considérée que depuis 1978 comme milieu défavorisé, mais la situation a tendance à s'améliorer avec les années si on en croit la diminution des octrois spéciaux. C'est l'école Jacques Bizard qui accuse le plus grand changement depuis dix ans, passant de près du seuil de pauvreté à un niveau socio-économique fort appréciable (neuvième décile). Le développement rapide de la banlieu environnance explique ce fait.

Les quartiers ne sont pas non plus homogènes au niveau économique. Dans les écoles St-Anselme et La Mennais, on compte deux catégories de gens, ceux qui vivent de l'aide sociale et des petits salariés. On passe à trois catégories à l'école Ste-Jeanne d'Arc, avec 40% de gens très pauvres, 40% de travailleurs à revenus moyens et 20% de professionnels. A l'école Jacques Bizard, la coupure est très grande entre les vieilles familles bien enracinées un peu défavorisées culturellement et les banlieusards nouvellement installés, plus jeunes et plus cultivés. Des écarts au plan économique s'en suivent.

b) Le travail des hommes et des femmes

Du côté des hommes, on compte surtout des journaliers dans les usines (4) gagnant de petits salaires. Il y a aussi des ouvriers, des gens dans le taxi et la restauration, des travailleurs spécialisés parmi les plus jeunes et même des professionnels, le tout dans des proportions variables selon les écoles et leur degré de défavorisation.

Les femmes qui se retrouvent sur le marché du travail sont concentrées dans des manufactures (3), des bureaux (2) ou des magasins. Dépendant des milieux, la proportion des femmes au travail varie. Dans trois écoles, le tiers des mères occupent un emploi, alors que dans une autre, seules celles qui ont charge de famille travaillent à l'extérieur.

c) Le chômage et les prestations d'aide sociale

La proportion de chômeurs et de gens vivant sur le bien-être social est variable elle aussi d'une école à l'autre. Il est rare qu'on ait des chiffres précis toutefois. La crise a durement touché les gens, la proportion de sans travail pouvant atteindre 50% dans trois écoles de notre échantillon, celles-là mêmes qui ont un degré de défavorisation parmi les plus élevés. Les autres chiffres qui sont avancés vont de 8 à 21%.

d) Le niveau de scolarité des parents

Plusieurs écoles n'ont aucune donnée à ce sujet (4). Dans trois écoles, on compte beaucoup d'analphabètes fonctionnels (moins de 9 ans de scolarité) parmi les parents, pouvant atteindre 44% de la population. Les plus jeunes sont souvent plus instruits (2). Deux des écoles de notre échantillon ont des données récentes concernant la scolarité des mères: 20% et 12% ayant terminé leur primaire; 56% et 63% ayant complété leur secondaire; 13% et 24% ayant dépassé ce dernier niveau d'étude (collégial et universitaire). Il s'agit ici d'écoles moins défavorisées.

e) Les familles mono-parentales

La proportion de familles mono-parentales passe de 17 à 45% selon les chiffres que nous avons. Un fait intéressant à noter, c'est que plus une école est défavorisée, plus le nombre de familles mono-parentales est grand. On se sert souvent de ce facteur pour calculer l'indice de pauvreté des population.

f) L'immigration

Huit des dix écoles que nous étudions ont un pourcentage d'immigrants inférieur à 3%, une en compte 21.5%, alors que la dernière arrive à près de 90% de sa population. Si on examine l'origine des gens, on s'aperçoit qu'ils viennent du sud-est asiatique (5), d'Haiti (3), d'Italie (3), d'Amérique Latine (2), de Grèce (2), de Pologne (2), du Portugal (2) et d'Espagne (2).

g) Autres caractéristiques du milieu

Nos répondants considèrent la population de leur quartier vieillissante (3). Il y a aussi de gros mouvements de population (3) à l'intérieur même du quartier bien souvent. Les familles sont parfois bien enracinées (3), les parents ayant eux-mêmes fréquenté l'école de leurs enfants. Les parents sont protecteurs avec leurs enfants (3), venant les reconduire à l'école et allant même jusqu'à refuser les sorties éducatives. Dans deux écoles, on nous indique qu'ils ont de grandes attentes vis-à-vis de leurs enfants. On constate aussi passablement de problèmes familiaux (2). Enfin, on apprend que les parents de deux écoles font preuve d'une générosité remarquable, étant toujours prêts à aider les plus démunis qu'eux. Plusieurs autres caractéristiques ont été mentionnées par nos répondants d'une ou l'autre des écoles étudiées; il serait trop long ici de toutes les énumérer.

6. DESCRIPTION DES QUARTIERS ENTOURANT LES ECOLES ETUDIEES:

Dans la présente section, nous jetons un coup d'oeil sur les types d'habitations que l'on retrouve autour des écoles étudiées, ainsi que sur les industries et commerces qui s'y trouvent, pour compléter le tour d'horizon avec les différents services offerts à la communauté.

a) Types d'habitations

Les données recueillies en ce qui a trait au type d'habitations démontrent une assez grande diversité entre les écoles de notre échantillon. On y trouve des triplex (6), des maisons uni-familiales (6), des tours d'habitation (4) dont le coût des loyers est en fonction du salaire des familles, des duplex (3). Dans certains quartiers, on retrouve une majorité de locataires (8), alors que dans d'autres, la proportion de propriétaires est très grande (2). De plus, si l'on tient compte du degré de défavorisation des écoles, on s'aperçoit que l'état des loyers et leur prix est en corrélation directe. C'est ainsi qu'on nous indique que dans certains quartiers, 50% des logements sont délabrés, alors qu'ailleurs, les maisons sont très bien entretenues. Des programmes de rénovation des logements sont en action dans trois des dix quartiers à l'étude, ce qui transforme passablement l'allure du secteur. Dans l'une des écoles de notre échantillon, nos répondants nous indiquent la présence d'un mouvement en faveur de la co-propriété dans le milieu.

b) Industries

Côté industries, la variation est aussi grande entre les écoles, certaines étant entourées de plusieurs manufactures ou industries lourdes (3), d'autres n'en ayant aucune (3), tandis que dans les quatre autres quartiers étudiés, le nombre d'industries a passablement diminué au cours des dernières années. Pour donner un aperçu du genre d'entreprises que l'on retrouve près des écoles étudiées, nous les regroupons ici: manufactures de chaussures et de vêtements, compagnies spécialisées en machinerie et en communication, d'autres couvrant le secteur de l'alimentation, ainsi qu'un parc industriel de raffineries de pétrole.

c) Commerces

En ce qui concerne les commerces entourant les écoles de notre échantillon, une tendance commune se dessine. Il s'agit de petits magasins concentrés tout au long d'une artère principale située près de l'école (8). Dans les deux autres écoles, on nous indique plutôt la présence d'un centre d'achat à proximité.

d) Services offerts à la communauté

Jetons maintenant un coup d'oeil aur les différents services offerts à la communauté.

Les municipalités (10) offrent une foule de services à la population vivant dans les quartiers à l'étude, tels des activités sportives (6) *, des parcs aménagés pour les jeunes (6), des activités de prévention présentées par les pompiers (6), des activités culturelles (5) **, des parcs-écoles organisés par les différentes villes à l'intérieur même des écoles après les heures de classe (4), des cours offerts par le service de police (3), des visites d'hôtels de ville (2), la mise sur pied de ligues sportives pour les jeunes (2) et l'utilisation du journal local (2).

Toutes les paroisses (10) s'impliquent aussi au niveau des services à la communauté auxquelles sont affiliées certains organismes dévoués aux plus démunis, tels la Société St-Vincent de Paul (3), les Dames de Ste-Anne (1), le Café Chrétien (1) et l'Ouvroir (1). On retrouve également un regroupement religieux haitien dans un des quartiers à l'étude, de même que trois églises grecques (1).

Viennent ensuite des organismes gouvernementaux affiliés aux C.L.S.C.(9). C'est ainsi que l'on compte cinq Centre Locaux de Services Communautaires, un District de Santé Communautaire, un Centre d'Information et de Dépannage Communautaire, un Carrefour Familial d'Hochelaga et un Service d'Aide Communaitaire.

On note aussi la présence de plusieurs Maisons pour Personnes Agées (5) et Clubs de l'Age d'Or (3), des regroupements pour les femmes (3) ***, de groupes de différentes ethnies (3) **** et des garderies (5). La Caisse Populaire (5) est active dans plusieurs quartiers étudiés. Le Service d'Education des Adultes (3) offre aussi des cours aux gens du milieu dans différentes commissions scolaires. La collaboration entre les écoles du quartier (3) existe à divers niveaux aussi, comme par exemple la location de piscine, les activités sportives inter-écoles, la formation continue des enseignants travaillant dans un même secteur ou le lien entre les écoles primaires et secondaires.

Finalement, voici d'autres ressources communautaires moins courantes pour n'avoir été citées que par les répondants d'une ou l'autre des écoles étudiées: Pavillon d'Education Communautaire, Clinique Médicale, Hôpital, Comité de Citoyen, Coop d'Habitation, Centre de Main-d'Oeuvre, Y.M.C.A., Collège Ste-Anne, Promenade Marquette, Parc Industriel.

---

* Centre d'Activités Sportives d'Anjou, Centre Civique de Montréal-Est, Bassin Mathieu, piscines et arénas divers.

** Centres culturels divers, Maison de la Culture, Château Dufresne, Atelier d'Histoire d'Hochelaga-Maisonneuve, Maison du Brasseur, La Vieille Brasserie, musées divers.

*** Maison pour femmes battues, Femmes S.O.S., A.F.E.A.S., groupe de tricot, quilles, chorale.

**** Communauté haitienne, groupes grecs, espagnols et vietnamiens.

7. LIENS ENTRE LES ECOLES ETUDIEES AVEC LEUR MILIEU:

Il est intéressant d'examiner comment les dix écoles étudiées établissent des liens avec leur milieu. Pour faciliter l'analyse des données recueillies, nous les avons regroupées en cinq sections, soit celles qui portent sur les relation entre les écoles et les villes (Montréal, Lachine, Ville d'Anjou, Montréal-est et Ile Bizard), les paroisses, les C.L.S.C. et organismes connexes, les autres organismes du quartier et ceux localisés à l'extérieur du milieu.

a) Avec les villes

Comme nous l'avons vu précédemment, les villes offrent une foule de services à la population. Il arrive que les écoles les utilisent.

C'est ainsi que nos repondants nous apprennent que les parcs (5) entourant leur école servent aux activités sportives. Le plus souvent, ce sont les professeurs d'éducation physique qui y conduisent leurs élèves lorsque la température le permet pour pratiquer certains sports nécessitant plus d'espace ou utiliser les équipements spéciaux qu'on y trouve.

D'autres équipements sportifs sont également utilisés, notamment les piscines (4) pour les cours de natation et les arénas (4) pour du patin libre ou des activités qui sont intégrées au cours d'éducation physique. Il y a alors des ententes signées entre la ville et la commission scolaire concernées en ce qui a trait aux coûts, aux horaires et aux animateurs. Trois écoles nous mentionnent qu'il est parfois difficile d'avoir des horaires convenables et qu'il faut planifier les activités longtemps d'avance. Lorsque les équipements sportifs sont situés tout près de l'école (4), on constate une plus grande utilisation. On apprend aussi que deux des écoles étudiées sont peu gâtées en ce qui a trait aux équipements sportifs dans leur quartier et qu'une autre préfère sortir de son milieu pour profiter de plus grosses installations.

Dans cinq écoles, ce sont plutôt les équipements socio-culturels qui servent à la population étudiante, la bibliothèque municipale (3) venant en premier lieu. S'ajoute aussi les services suivants: Centre culturel (2), Maison de la Culture (1), Conservatoire (1), Musée (1), Atelier d'Histoire Hochelaga-Maisonneuve (1), Château Dufresne (1).

Des ententes sont également conclues entre les municipalités (service des loisirs) et les commissions scolaires en vue de l'utilisation des locaux des écoles pour la mise en place de parcs-écoles (4), où des activités sportives et culturelles sont offertes à prix modique aux enfants après les heures de classe.

Dans deux cas, on déplore toutefois le vandalisme. Dans une école, ce sont les parents qui ont vu à l'engagement de moniteurs parmi les gens du quartier et à la surveillance des jeunes; alors que dans une autre, les activités para-scolaires de type sportif sont sous la responsabilité du professeur d'éducation physique et d'une équipe d'animateurs spécialisés en vue d'une meilleure qualité du service. Dans ce dernier cas, les activités para-scolaires sont intégrées au programme d'éducation physique. Le volet culturel est toutefois assuré par la ville.

Les pompiers (6) et les policiers (4) du quartier sont aussi en étroite collaboration avec les écoles, qu'il s'agisse de visites d'élèves ou de rencontres avec les jeunes pour les sensibiliser au plan de la sécurité. Dans deux écoles, les jeunes visitent aussi l'hôtel de ville.

Les écoles collaborent avec les différentes municipalités en diffusant des informations (4) sur les activités offertes, tant dans le domaine sportif que culturel.

Voici maintenant comment certaines écoles établissent des contacts avec leur ville, et ce, de façon très isolée. Dans une école, les élèves ont participé à un concours de dessin organisé par la municipalité dans le cadre du carnaval, ainsi qu'à la construction de monuments de glace. On vient aussi d'y mettre sur pied un comité conjoint où la direction, un représentant de la commission scolaire et un représentant de la municipalité se rencontrent régulièrement en vue d'accroître la collaboration entre l'école et la ville. C'est ainsi qu'une entente est intervenue récemment rendant possible l'utilisation des autobus du service de loisirs de la municipalité à un prix très bas (salaire du chauffeur) jusqu'à concurrence de douze voyages par année. Dans une autre école, un groupe de parents assistent régulièrement aux assemblées du conseil municipal afin de se faire reconnaître comme organisme à but non lucratif et d'obtenir de ce fait des subventions pour l'organisation d'activités dans l'école, tant pour les enfants que pour leurs parents.

b) Avec les paroisses

Nos répondants nous indiquent la présence d'un service de pastorale (6) en provenance de la paroisse dans leur école. C'est soit le curé (2), une religieuse (1) ou des parents (3) spécialement formés qui visitent régulièrement les élèves en vue de la préparation des sacrements. Certaines de ces personnes reçoivent un salaire, alors que d'autres sont bénévoles. Ce genre de service reviendra sous peu, en 1986, sous l'entière responsabilité des paroisses, d'où un ralentissement progressif de l'action des animateurs dans les écoles (2).

La participation du curé à la vie de l'école (4) est également mentionnée dans quelques écoles de notre échantillon, qu'il s'agisse de sa présence aux réunions du comité d'école (2), d'infor-

mer le personnel sur l'histoire du quartier (1) ou de collaborer à certains projets en prêtant sa garderie de façon temporaire le soir afin que des parents puissent se rencontrer (1).

Il arrive aussi que l'école collabore avec la paroisse afin d'aider les familles démunies à sa façon (4), soit directement en préparant des paniers de Noël (1) ou en recueillant le nécessaire pour des familles du secteur ayant tout perdu lors d'un incendie (1), soit indirectement en référant les gens qui sont dans le besoin aux organismes voués au mieux-être des familles nécessiteuses que l'on retrouve dans le milieu (St-Vincent de Paul, Ouvroir) (2).

On distribue des pamphlets aux enfants (1) afin de faire connaître aux gens les services offerts par la paroisse ou par les organismes qui y sont directement rattachés (Café Chrétien).

c) Avec les C.L.S.C. et les organismes connexes

L'utilisation du C.L.S.C. et de ses organismes connexes (C.S.S., D.S.C., etc.) par l'école se situe principalement au niveau de ses personnes-ressources (10). En effet, toutes les écoles bénéficient des services d'un infirmière et d'un travailleur social à temps partiel suite à une entente avec les différentes commissions scolaires. Il arrive parfois que s'ajoutent une hygiéniste dentaire (1) ou un animateur communautaire agissant auprès des parents (1).

De façon très isolée, voici aussi le genre de collaboration qui s'instaure entre l'école et le C.L.S.C.: source d'information sur le quartier (1), service d'interprètes (1), références à des professionnels (1), diffusion d'information du C.L.S.C. aux familles par l'entremise des élèves (1), participation à un programme de fluor (2).

d) Avec les autres organismes du quartier

Dans cinq écoles, on organise des visites de quartier dans son ensemble, le plus souvent dans le cadre du nouveau programme en troisième année. L'agent du milieu ou de liaison lorsque présent dans certaines écoles, collabore étroitement avec les enseignants à ce niveau.

On facilite la mise en place de garderies ou de services de garde dans cinq écoles, ceux-ci étant gérés par des parents du secteur. Les locaux sont ainsi loués ou prêtés par la commission scolaire. Dans une école, on collabore plutôt avec une garderie privée située tout près, notamment pour ce qui est de l'inscription de quelques enfants de 4 ans en "maternelle", leur nombre ne justifiant pas la création d'une classe. On échange aussi du matériel éducatif à l'occasion.

La Caisse Populaire est en relation avec au moins cinq des écoles de notre échantillon. C'est ainsi que l'on participe à des concours, on organise des visites, on collabore à la caisse scolaire ou on reçoit des dons.

Le Service d'Education des Adultes de la C.E.C.M. est présent dans quatre des écoles à l'étude. Celui de la Commission scolaire Sault St-Louis est à la veille de s'implanter dans deux des écoles de notre échantillon. Les autres écoles étudiées ont déjà bénéficié de ce service également par le passé. On y offre des cours tels "se reconnaître comme femme" ou "relations parents-enfants", ainsi que des cours d'alphabétisation et de français aux immigrants. On touche également les nouveaux programmes dans certaines écoles.

Quelques-unes de nos écoles sont en contact avec d'autres écoles du secteur (4), tant primaires que secondaires, soit pour la location d'équipements sportifs (2), soit pour faciliter la transition primaire-secondaire (2), soit pour avoir des échanges culturels entre élèves (1), soit pour regrouper les enseignants dans le cadre de leur perfectionnement (1), soit pour abriter les classes d'une école alternative (1).

Des visites dans des Centre d'Accueil pour Personnes âgées (2) situés tout près des écoles sont organisées. Une troisième école a entammé des démarches en ce sens pour l'an prochain. Dans une autre école, lorsqu'on présentait des spectacles d'enfants, on avait l'habitude jusqu'à cette année d'inviter le Club de l'Age d'Or à y assister. Un autre Club de l'Age d'Or utilise régulièrement les locaux d'une des écoles à l'étude pour ses activités du soir.

Deux écoles étudiées utilisent occasionnellement le journal local (2) pour faire passer leurs messages ou souligner des événements spéciaux.

Les professionnels des services aux étudiants d'une école ont rencontré cette année le comité multi-disciplinaire de l'Hôpital Jean-Talon à plusieurs reprises pour l'étude d'un cas difficile. Ce début de collaboration a été fort apprécié par tous les intervenants.

Suite à l'instauration d'une Maison d'Hébergement pour Femmes battues par la présidente d'un des comités d'école, une entente est intervenue avec la commission scolaire afin d'accueillir temporairement les enfants de ces femmes dans les différentes classes, avec en plus un suivi de la part des professionnels des services aux étudiants au besoin.

L'A.F.E.A.S. a également été approchée par les parents d'une école de notre échantillon pour participer aux ateliers manuels offerts aux jeunes. En retour, l'école a participé à un concours de dessin organisé par cet organisme.

L'une des écoles étudiées se charge régulièrement de diffuser l'information concernant les services offerts par le Service d'Aide Communautaire (S.A.C.).

Les commerçants entourant l'une de nos écoles ont fourni des fonds à titre de commanditaires à une association de parents très actifs dans l'école afin de subventionner leurs divers projets.

Soulignons enfin qu'il existe des ententes entre les commissions scolaires et divers organismes du milieu pour ce qui est de la location des locaux dans quatre écoles. Deux autres écoles ne peuvent toutefois faire de même, soit parce que leur salle est trop petite, soit à cause de l'absence de concierge le soir. Dans une autre école, on loue plutôt des chaises pour répondre aux demandes des organismes locaux.

c) Avec les organismes localisés à l'extérieur du quartier

La collaboration entre les écoles et divers organismes s'étend même en dehors des limites de leur territoire.

C'est ainsi que la Croix-Rouge, par l'entremise de son programme de gardiens avertis, est intégrée dans trois de nos écoles.

Deux écoles parmi celles que nous étudions participent aux divers concours du Club Optimiste et reçoivent à l'occasion des fonds pour la réalisation de certains projets.

Dans deux écoles, le Parc Olympique fait l'objet de sorties ou d'activités sportives intégrées au programme d'éducation physique.

Nos répondants de deux écoles indiquent une collaboration entre divers groupes d'éditeurs et leur école en vue de la mise sur pied d'une Exposition du Livre.

Certaines écoles profitent aussi de l'aide apportée par divers organismes chargés de la promotion des cultures, notamment dans le domaine de la documentation et pour des services d'interprètes ou de conférenciers.

Des personnes-ressources de l'Ecole La Petite Bourgogne de la C.E.C.M. agissent comme consultants auprès de la direction d'une des écoles de notre échantillon en vue de la mise sur pied d'un projet spécial qui vise à sensibiliser les parents sur leur rôle en tant qu'éducateurs premiers de leurs enfants.

Les enfants d'une de nos écoles vivent cette année un projet-pilote à l'Ecole de Danse Louise Lapierre Inc. dans le cadre de leur programme d'éducation physique (facettes mouvement et expression). Les jeunes y suivent un cours d'initiation à la danse.

Il arrive que des écoles participent à des campagnes de souscription pour des organismes comme la Fibrose Kystique (1), l'Ataxie de Friedrich (1) ou des campagnes de sensibilisation pour la Fondation du Diabète Juvénile (1).

Une école peu gâtée en terme d'équipements sportifs dans son milieu, se rend à la Piscine de Dollard des Ormeaux ou au Centre Aqua-Percept avec ses élèves.

Le Club Lyons a été approché par une des écoles étudiées pour des fonds, demande qui a été entendue.

Une école, par l'entremise de son journal, diffuse des informations concernant le groupe Parents Anonymes.

8. L'ENRACINEMENT DES ECOLES DANS LEUR MILIEU:

Dans la présente section, nous tenterons de répondre aux deux questions suivantes: C'est quoi une école enracinée dans son milieu? et Les écoles de notre échantillon sont-elles enracinées dans leur milieu? C'est à partir des réponses données par nos nombreux répondants que nous commençons notre analyse à ce sujet.

a) C'est quoi?

Dans chacune des écoles touchées par la recherche, nous avons interrogé les gens à savoir c'est quoi une école enracinée dans son milieu. Comme on peut le constater ici, la diversité des réponses est assez surprenante.

Pour certains, c'est l'école du quartier au sens traditionnel du terme,qui est établie depuis fort longtemps et qui est fréquentée par plusieurs générations de personnes.

Pour d'autres plus nombreux, c'est une école ouverte au milieu et qui le respecte. Elle est capable de découvrir les vrais besoins des gens du quartier et tente d'y répondre le mieux possible. Elle est conçue pour les gens du milieu. La promotion des valeurs est capitale. Elle part donc du vécu des enfants et tient compte des suggestions des parents. L'école transmet la vie de la communauté dans toutes ses composantes.

Quelques répondants considèrent qu'une école enracinée dans son milieu fait l'aller-retour entre l'école et la famille. Un réseau de communication existe entre le personnel de l'école et les parents du milieu. Les enseignants et les parents s'apportent mutuellement des choses. L'école devient alors le prolongement de la famille.

Une école enracinée dans son milieu pour quelques-uns considère les parents comme des personnes-ressources importantes et où on les intègre le plus possible dans l'école à tous les niveaux, pas seulement au plan des services. Les parents sentent qu'ils y sont les bienvenus.

Les murs d'une école bien enracinée dans son milieu sont perméables à toutes les ressources du quartier pour d'autres. C'est ainsi qu'elle utilise toutes les ressources qui se trouvent dans son milieu et que réciproquement ses locaux ou équipement sont à la disposition des gens du quartier. Une collaboration étroite s'installe entre l'école et les divers organismes du milieu.

La dernière définition mentionnée par quelques répondants indique que l'école qui réussit à s'enraciner dans son milieu est une école communautaire où sont intégrés toutes sortes de services à la communauté, qu'il s'agisse des loisirs, de la santé ou de la formation des adultes.

b) Les écoles de notre échantillon le sont-elles?

D'après les nombreuses personnes interrogées, les dix écoles de notre échantillon sont enracinées dans leur milieu, mais à des degrés divers. Nous passons ici en revue chacune des écoles étudiées en rapport avec cette question.

On considère que l'école St-Anselme est bien enracinée dans son milieu notamment parce qu'elle est implantée depuis fort longtemps dans le quartier et que les parents y entrent facilement.

L'école Hochelaga l'est aussi. Dans son vécu pédagogique, elle tient compte du vécu particulier du quartier. De plus, la porte est grande ouverte aux parents depuis plusieurs années et ils y viennent en grand nombre.

A l'école La Mennais, quoiqu'on est assez avancé dans le sens de l'intégration dans son milieu, il reste du chemin à parcourir du côté des parents. On tient toutefois compte des valeurs du milieu dans l'approche pédagogique et plusieurs projets touchent la connaissance du quartier.

L'intégration de l'école Ste-Jeanne d'Arc dans son quartier commence à s'affirmer. C'est une école de quartier où l'on intègre graduellement les parents au vécu scolaire et où l'on tente de mieux connaître le milieu.

L'école Barthélémy Vimont vient à peine de commencer une démarche d'intégration dans son milieu qui est composé à 90% d'immigrants. Suite à l'engagement d'un agent du milieu, on essaye de mieux comprendre le vécu fort diversifié des gens du quartier et d'intégrer le tout au vécu scolaire et on fait des efforts pour atteindre les parents de différentes cultures. Les divers organismes du quartier aident l'école dans son cheminement.

L'école Jardin des Sts-Anges ne l'est pas encore, mais on tend vers cet objectif. Déjà, on tient compte du vécu des enfants dans l'approche pédagogique. L'intégration des parents est difficile toutefois, ceux-ci étant peu empressés à participer.

L'école Paul Jarry serait un peu moins enracinée qu'avant selon les personnes interrogées, car suite à l'agrandissement du territoire, elle n'est plus considérée comme l'école du quartier. Les parents y viennent en grand nombre pour les événements spéciaux, tels les fêtes.

Un des objectifs de la direction de l'école Cardinal Léger est l'enracinement de celle-ci dans son milieu. Il reste du chemin à faire en ce sens encore, quoiqu'on tient compte du vécu des gens du milieu et qu'on est à l'écoute des parents. Les ressources du milieu sont très utilisées comme nous le verrons et l'école ouvre ses portes également aux organismes du quartier.

L'école St-Octave, seule école primaire de Montréal-Est, est bien enracinée dans son milieu. Les parents y tiennent beaucoup pour l'avoir bien défendue lors de la récente menace de fermeture. De plus, il existe un lien étroit avec les ressources du quartier qui sont tout près de l'école.

Enfin, l'école Jacques Bizard est devenue avec les années une véritable école communautaire où les parents y sont fort actifs, étant jusqu'allés à se regrcuper en corporation à but non lucratif. Les liens avec les organismes du milieu sont aussi très étroits.

Nous avons donc des écoles qui commencent à peine à s'intégrer dans leur milieu, plusieurs ont déjà quelques années d'expérience dans le domaine, tandis que d'autres le sont vraiment. Cette diversité nous permettra sans doute de mieux cerner comment les écoles réussissent à s'enraciner davantage dans leur milieu à des étapes différentes du processus d'intégration qui peut s'échelonner sur plusieurs années parfois.

9. CONDITIONS FAVORISANT L'ENRACINEMENT DES ECOLES DANS LEUR MILIEU:

Examinons à présent les conditions qui ont permis à nos écoles de mieux s'enraciner dans leur milieu. Les données recueillies chez nos répondants portent tant sur les qualités des divers groupes d'intervenants, que sur le type de relations à privilégier et la démarche d'enracinement en elle-même.

a) Qualités des divers groupes d'intervenants:

Nous considérons quatre grands groupes d'intervenants en éducation, soit les directions, les enseignants, les professionnels des services aux étudiants et les parents.

- Les directions

Deux grandes qualités personnelles apparaissent essentielles à la poursuite de cet objectif pour les directeurs. Il faut qu'ils soient très disponibles (6) et fassent preuve d'une grande capacité d'écoute auprès des gens (6). Etre souple (3), ouvert (2), dynamique (2) et sociable (2) aide aussi. D'autres qualités sont également soulignées par les membres d'une ou l'autre des écoles de notre échantillon. Le directeur est facile d'approche, simple, tolérant, patient, jeune, positif, stimulant. Il a confiance en lui et excelle en relations publiques. Enfin, le directeur dans ce genre d'école se doit d'être en bonne santé (2).

Au plan professionnel, le directeur a intérêt à posséder une expérience ou une formation en animation communautaire (2). Il doit aussi être compétent (2) et capable de faire passer ses idées (2). Il doit faire preuve d'une grande capacité d'adaptation (2). C'est aussi un leader (1) qui a le sens de l'organisation (1).

- Les professeurs

Quatre qualités personnelles chez les professeurs favorisent l'enracinement de l'école dans son milieu. Ils ont d'abord un esprit d'équipe développé (4). Comme pour les directeurs, ils doivent être disponibles (3), ouverts (2) et simples (2). Dans une des écoles touchées par la recherche, les gens nous mentionnent également les qualités suivantes: confiance en soi, initiative, autonomie, créativité, réceptivité, souplesse et patience.

Du côté professionnel, l'équipe des enseignants doit être stable (5). Ce sont aussi des gens prêts à investir beaucoup de temps et d'énergie dans leur travail, dépassant ainsi le simple niveau syndical (3). Les professeurs dans une école bien enracinée dans son milieu se sentent à l'aise d'ouvrir les portes de leurs classes aux parents (3). Entre eux, s'organisent des réseaux d'entraide (2). Il ont également une bonne capacité d'adaptation (2).

- Les professionnels des services aux étudiants

Pour favoriser l'enracinement de l'école dans son milieu, examinons les qualités personnelles que doivent posséder les professionnels des services aux étudiants (P.S.E.). Ici encore, ils sont disponibles (4) et ouverts (2). Nos répondants dans l'une ou l'autre des écoles de notre échantillon, nous indiquent celles qui suivent en plus: initiative, autonomie, créativité, souplesse, patience, bonne capacité d'écoute et bonne santé. On ajoute même qu'être parent donne une certaine crédibilité vis-à-vis des autres parents.

Professionnellement, ces personnes se doivent d'être compétentes dans leur domaine d'action spécifique (4). De plus, ils ont le sens de l'organisation (2) et une bonne capacité d'adaptation (2). Une formation en animation communautaire (1) ou en relations publiques (1), ainsi que l'implication personnelle dans son milieu (1) sont des facettes à exploiter chez les P.S.E. en vue d'entrer en contact avec les divers organismes du milieu.

- Les parents

Quelles sont maintenant les qualités que l'on retrouve chez les parents participants dans les écoles enracinées dans leur milieu? Ils sont disponibles (5), autonomes (3), responsables (3), ponctuels (2), discrets (2). Savoir discuter en groupe est un atout certain (2). Ils ont un "bon esprit" (2), voulant collaborer avec l'école plutôt que venir dicter leur point de vue. Avec les enfants, ils font preuve de patience (1).

- Synthèse

Si l'on regroupe maintenant les données recueillies en ce domaine, voici les principales qualités des intervenants qui contribuent à un meilleur enracinement de l'école dans son milieu. De loin la plus importante, c'est la disponibilité dont font preuve les gens. Viennent ensuite par ordre décroissant d'importance, la capacité d'écoute, l'ouverture d'esprit, la capacité d'adaptation, la compétence dans son champ d'intérêt, la souplesse, la stabilité du personnel, l'autonomie, la patience, l'esprit d'équipe, une bonne santé, une expérience ou une formation en animation communautaire, se sentir à l'aise d'ouvrir les portes de sa classe aux parents, être responsable et la simplicité.

b) Types de relations à privilégier:

Quelles sont à présent les conditions à respecter au plan des relations entre les divers intervenants en milieu scolaire si l'on souhaite que l'école s'enracine davantage dans son milieu? Les données recueillies à ce sujet sont fort diversifiées. Nous avons choisi de les regrouper de la façon suivante: les relations entre les gens en général (directeurs, professeurs, parents et professionnels au service des étudiants), celles qui touchent plus spécifiquement les parents, les enseignants, les enfants. Nous complétons le tout par le type de lien que les gens établissent avec le milieu.

- Entre les gens en général

Ce qui est le plus souvent mentionné par nos répondants, c'est le fait d'appuyer les gens dans leur démarche (10). Il faut ensuite respecter les gens (5) et leur faire confiance (4). Il est important d'accepter les gens tels qu'ils sont (4) et de collaborer avec eux (4). On doit aussi bien les informer (3). Les professionnels des services aux étudiants doivent tenter de se faire accepter des gens en plus (3). Enfin, l'établissement d'un lien de confiance entre les divers intervenants est un pré-requis essentiel (3).

Jetons également un coup d'oeil sur d'autres caractéristiques du type de relations à établir avec les gens en milieu scolaire, même si elles ne sont indiquées que par les répondants d'une ou deux écoles. Il est important de mettre les gens à l'aise et de s'adapter à leurs valeurs. Pour les amener à collaborer, il faut éviter de les bousculer dans leur démarche. Il faut tenir compte de la personnalité de chacun aussi.

- Avec les parents

Si l'on cherche à vraiment intégrer les parents dans l'école, deux conditions principales doivent être respectées: c'est au personnel à faire le premier pas pour aller les chercher dans leur milieu (6) et l'accueil doit être chaleureux (4).

Nos répondants dans une ou deux des écoles participantes ajoutent celles qui suivent. Il importe de croire à la participation des parents dans l'école, d'être à l'aise et de les mettre à l'aise en parlant avec eux. Une attitude positive de la part du personnel peut aider à leur intégration. Il faut démystifier le rôle du professeur à leurs yeux et les revaloriser, en évitant surtout de les juger et de les brimer. Il faut essayer de se mettre à leur niveau et devenir leur complice. On se doit de leur laisser de la place dans l'école. Il est important de les consulter, de leur donner des responsabilités particulières, de leur laisser prendre des initiatives dans leurs projets, tout en acceptant que ce qu'ils font ne correspond pas toujours exactement à nos attentes. Il faut demeurer ouvert à leurs idées. On peut aussi les intégrer au processus décisionnel à chaque fois qu'ils sont directement concernés. Travailler avec les parents favorise également le rapprochement école-maison. Enfin, la formation des parents se doit d'être une préoccupation du personnel scolaire.

- Avec les professeurs

Quel type de relations la direction, les professionnels des services aux étudiants et les parents établissent-ils idéalement avec les professeurs dans une école enracinée dans son milieu, et ce, d'après les commentaires de nos répondants? Aucune tendance majeure ne ressort vraiment, sinon l'appui de la direction et des professionnels des services aux étudiants vis-à-vis des professeurs (3).

La direction assure un certain leadership face à son personnel et voit à l'établissement d'un bon climat de travail. De plus, elle tente de répondre le plus adéquatement possible aux diverses demandes des professeurs, notamment en ce qui a trait au perfectionnement.

Les professionnels des services aux étudiants, quant à eux, collaborent étroitement avec l'équipe des enseignants en leur fournissant des moyens concrets applicables dans leur vécu pédagogique.

Entre les parents et les professeurs, on favorise plutôt les échanges et le travail en commun. Les parents doivent surtout éviter de venir se plaindre et d'épier les enseignants dans leurs classes.

- Avec les enfants

Les personnes interrogées travaillant dans des écoles relativement bien enracinées dans leur milieu nous donnent certaines indications sur les relations établies avec les enfants. C'est ainsi qu'il ressort que le personnel a une attitude positive face aux jeunes (3) dont ils veulent surtout leur faire vivre des expériences positives en classe (2). Les professeurs sont conscients des difficultés particulières des enfants de milieu défavorisé. Ils adaptent leur enseignement au vécu des enfants et utilisent PRODAS pour mieux les connaître. On tente aussi de faire valoir leur culture. Lorsqu'on met sur pied un projet, on a toujours l'enfant en tête. Pour tenter de rejoindre les parents, on organise des activités où les enfants sont mis en valeur. Quand les parents viennent travailler avec les élèves, on constate qu'ils ne travaillent pas directement avec leur enfant. De plus, ces parents aiment beaucoup les jeunes et font preuve de patience.

- Avec le milieu

Voici maintenant quelques conditions pouvant favoriser l'enracinement de l'école dans son milieu, et ce, par rapport aux relations que les gens ont avec ce même milieu. D'après nos répondants, la plus importante c'est le fait d'être natif du milieu ou d'y habiter (6). Viennent ensuite le fait de vouloir que son école s'enracine davantage dans son milieu (3) Connaître son milieu (3) est également mentionné comme conditions favorisant l'enracinement de l'école, ainsi qu'être impliqué dans son milieu (2).

D'autres conditions ne sont indiquées que par les répondants d'une seule école parmi celles de notre échantillon. Il s'agit d'être connu dans son milieu pour y habiter depuis plusieurs années et y être impliqué et de vouloir l'évolution du milieu.

c) La démarche d'enracinement en elle-même

Quelles sont maintenant les conditions qui favorisent la démarche d'enracinement en elle-même? Nos répondants nous ont donné plusieurs pistes intéressantes à ce niveau. Les voici.

Lorsqu'on cherche à s'enraciner dans son milieu, il faut se rappeler que c'est une démarche à long terme. Il faut donc prendre son temps pour amorcer ce genre de changement (6) et éviter de bousculer les gens le plus possible (3).

Elle exige aussi beaucoup de travail informel de la part des individus concernés (3). Il ne faut donc pas avoir peur d'investir du temps et de l'énergie dans son travail.

La création d'un lien de confiance est la toute première étape à franchir (3). En effet, parents et professeurs doivent d'abord s'apprivoiser. Il faut donc prévoir des occasions de rapprochement entre l'école et le milieu. Voici quelques moyens suggérés par les personnes interrogées qui ont d'ailleurs marqué le point de départ de l'intégration des parents dans leur école: des ateliers manuels, des activités dans les classes de maternelle, des fêtes, des activités de nutrition, des cours pour adultes le jour dans l'école, des bazars, des comités linguistiques particulièrement là où la langue est une barrière entre l'école et le milieu, etc. Ces activités se doivent d'être agréables pour les parents et toucher le plus possible leurs enfants.

Parfois, le rapprochement n'est pas possible à cause des attitudes plutôt négatives chez les enseignants. C'est alors que le perfectionnement des maîtres en ce sens peut aider à sensibiliser les professeurs aux besoins du milieu (2). On peut choisir de travailler d'abord avec les gens qui le veulent (1), un effet d'entraînement pourra faire que d'autres se joindront au noyau central. Il faut être capable d'attendre les gens (1) et ne rien leur imposer (1). On doit aussi pouvoir permettre aux gens d'exprimer leurs craintes face à cette nouvelle orientation (1).

Parallèlement à ces étapes, il faut bien évaluer les besoins réels du milieu (2) et ne pas perdre la réalité de vue (1). Les parents doivent faire part de leurs besoins aux enseignants et vice-versa (1). C'est à partir de ces données que l'on pourra bâtir des projets qui répondent vraiment aux besoins du milieu que l'on dessert.

Avant de mettre sur pied des projets visant l'enracinement de l'école dans son milieu, quelques pré-requis sont nécessaires: il faut que les gens aient le goût de vivre des projets (3) et qu'ils croient en leur réussite (1).

Plusieurs conditions sont aussi à respecter en ce qui a trait à la conception des projets. Il n'est pas nécessaire que l'idée d'un projet vienne des parents pour qu'il réussisse (1); par

contre, on se doit d'intégrer les professeurs au moment de l'élaboration (1). Il faut donc penser donner du temps aux enseignants à cette fin, soit durant les journées pédagogiques, soit en les libérant de leur tâche, soit en aménageant l'horaire de façon à ce que les personnes impliquées puissent se réunir (2). Il faut surtout éviter de parachuter des projets venus d'ailleurs sans avoir vérifié s'ils répondent aux besoins particuliers du milieu que l'on dessert (1). Le mieux serait d'avoir des projets typiques à son milieu (1). On doit aussi faire attention de ne pas inventer des projets juste pour dépenser les budgets alloués (1). Quand on met sur pied des projets, il est important de les concevoir dans un ensemble cohérent (3). On doit toujours avoir l'enfant en tête (3), ainsi que les divers programmes du ministère (2) que l'on tente d'intégrer aux projets. Il faut également penser à long terme (1). Un autre facteur très important dont il faut tenir compte quand on élabore des projets, c'est le fait que la réalisation de ces derniers ne doit pas exiger trop de temps de la part des intervenants (3). La surcharge de travail pourrait être mal accueillie par les enseignants. De plus, il faut se rappeler que les parents ne sont plus aussi disponibles qu'avant, plusieurs femmes ayant réintégré le marché du travail durant les dernières années. Le bénévolat explique un peu le manque d'intérêt des parents dans ce genre de projets (1). Il faut voir à rendre le bénévolat plus significatif aux yeux des parents (1) et peut-être même songer à payer les parents-collaborateurs (1). En un mot, il faut être conscient de la clientèle, des énergies et du temps (1). Il faut également s'assurer que chacune des personnes impliquées dans un projet donné soit satisfaite du plan de travail avant d'entammer l'étape de la réalisation.

Quand on arrive à cette étape, l'accord des parents est nécessaire (1). Une personne-ressource peut également être utile pour démarrer le processus (1), certains ajoutant même que pour assurer une continuité au projet, cette personne est indispensable (1). On doit favoriser le travail d'équipe (4) le plus possible. L'implantation de nouveaux projets doit être graduelle (5). On suggère même de commencer par un petit projet, amenant les autres un à un (1). Il faut éviter de mettre sur pied plusieurs projets en même temps (1), ceci pouvant essoufler les participants. Il faut prévoir des temps de poussée et de répit (1), modérant les interventions quand les gens sont fatigués (1). La publicité des projets peut se faire par l'entremise des enfants eux-mêmes (1).

Un mot sur la prise en charge des projets par les intervenants eux-mêmes. Ceci semble un élément important, car les répondants de quatre écoles l'indiquent comme condition de base. Il faut donc voir à habileter les gens si l'on souhaite la survie des projets (1). On ajoute même que les professeurs devraient réaliser eux-mêmes leurs projets, plutôt que de toujours se fier aux personnes-ressources qui ne sont que temporaires le plus souvent (1).

Enfin, il faut prendre le temps d'évaluer les projets mis de l'avant au fur et à mesure de leur évolution avec tous les intervenants impliqués (4) et régler les différents problèmes au moment où ils se présentent (1). Des échanges réguliers entre les divers intervenants permettent bien souvent de régler les conflits (1). L'information doit circuler librement (1) et la franchise entre les individus impliqués est capitale (1) si l'on veut tous aller dans la même direction. Il faut parfois voir à dédramatiser certaines situations conflictuelles (1).

Ce qui ressort le plus souvent dans nos entrevues c'est le fait qu'une personne-ressource chargée essentiellement de faire le lien entre l'école et le milieu est nécessaire si l'on souhaite un meilleur enracinement de l'école dans son milieu (5). Le rôle de cet agent de liaison doit être clairement défini au départ afin d'éviter un éparpillement inutile (1). Que cette personne ait été choisie par l'équipe-école aide à son intégration (1). L'agent de liaison se doit de s'informer sur tous les aspects de son travail et communiquer le tout aux gens concernés (1). Il doit toutefois éviter de jouer au "Jos connaissant" et demeurer simple (1). Une autre condition importante à ce niveau, c'est d'organiser des rencontrer avec d'autres agents de liaison afin que ceux-ci puissent se ressourcer (3). Ils sont en effet très isolés dans chacune de leurs écoles.

Avoir divers spécialistes, que ce soit des psychologues ou des travailleurs sociaux à plein temps en milieux défavorisés est jugé important par nos répondants (3). On souligne que les services doivent être prêtés à long terme dans ces écoles pour assurer une certaine continuité aux actions entreprises. Un minimum de trois ans est suggéré (2).

Il faut découvrir de plus les personnes-ressources que l'on a à l'intérieur même de l'école (2), car celles de l'extérieur n'ont pas nécessairement les mêmes objectifs éducatifs (1). Dans une autre école, on suggère plutôt de faire appel aux ressources à l'extérieur de l'école, dont les parents.

Parmi les conditions mentionnées au niveau administratif, la plus importante est sans doute celle qui a trait aux budgets. En effet, nos répondants dans cinq écoles nous mentionnent cette condition. L'obtention de fonds spéciaux leur a permis d'engager le personnel nécessaire, ainsi que des suppléants pour la réalisation de certains de leurs projets touchant le milieu.

Une autre condition à respecter lorsqu'on vise l'enracinement de son école dans le milieu touche le rôle du directeur. Comme on s'en doute, administrer une école de ce genre nécessite de nombreuses réunions qui grugent le temps de la direction qui n'arrive plus à remplir sa tâche, à moins de faire bien des heures supplémentaires et d'y laisser parfois sa santé (2). Nos répondants suggèrent donc d'avoir un adjoint (2) ou une secrétaire administrative (1) pour le supporter dans son action ou

bien alléger les mécanismes administratifs qui sont devenus beaucoup trop lourds (5). La lenteur administrative nuit en effet beaucoup à la réalisation de ce genre de projets qui exigent plus de souplesse.

On voudrait aussi que soit renouvellée la politique concernant les adjoints (1), étant donné la diversité des problèmes sociaux auxquels a à faire face la direction dans une école de milieu défavorisé. Un adjoint peut apporter de l'aide à son directeur à ce niveau.

Il revient à la direction de s'occuper des démarches administratives pour aller se chercher des fonds et des personnes-ressources nécessaires pour la mise en place de divers projets ayant trait au milieu (1). Une bonne planification de sa part est capitale aussi si l'on veut avoir les ressources au début de l'année scolaire plutôt qu'à la toute fin (1).

Parmi les conditions mentionnées, on trouve la diminution des contraintes syndicales qui font que l'école perd ses éléments dynamiques et jeunes (1). On voudrait pouvoir former une équipe stable (2) et diminuer le ratio professeur/élèves dans les écoles de milieux défavorisés qui vont dans le sens d'une meilleure intégration dans leur milieu (2). De plus, on ne devrait pas obliger les gens à venir travailler en milieux défavorisés (3) et travailler toute sa vie dans ce genre de milieu n'est pas à conseiller non plus (1). La souplesse dans l'horaire est aussi indiqué par nos répondants (2), car certains projets exigent une telle condition.

Parmi les conditions mentionnées par les personnes interrogées, certaines touchent le comité d'école. L'implantation de cette structure dans l'organisation scolaire a en effet marqué le départ de l'intégration des parents dans les écoles (1). Un comité d'école se doit donc d'être représentatif de son milieu (1) et sa préoccupation première doit être le milieu (1). Les parents membres de ce comité doivent appuyer les autres intervenants scolaires (1) et faire leur part au niveau de l'organisation de projets visant l'enracinement de l'école dans son milieu (1). Pour se faire, les cours adressés aux membres des comités d'écoles verront à être mieux adaptés aux besoins des gens (1).

10. LA PARTICIPATION DES PARENTS:

Dans la présente section, nous examinons ce que nos répondants pensent de la participation des parents à la vie de l'école, les façons d'aller les chercher et les formes diverses que prend la participation des parents dans les écoles étudiées, pour compléter le tout avec les caractéristiques des parents bénévoles.

a) Ce qu'on en pense

La participation des parents est considérée comme souhaitable, importante et valable par nos répondants pour diverses raisons. Elle permet d'abord aux professeurs d'avoir une perception plus réaliste du milieu et de mieux connaître les enfants. Quant aux parents, ils se font une idée plus juste de ce qui se passe à l'école quand ils y viennent régulièrement. L'entrée des parents à l'école favorise aussi les échanges entre les enseignants et les parents. De plus, elle profite aux enfants en leur donnant la possibilité de vivre des activités qui ne seraient pas possibles sans le concours des parents, tout en les motivant du seul fait de voir leurs parents dans l'école. Dans certaines écoles, on considère les parents comme des personnes-ressources à part entière qui apportent beaucoup à l'école. Dans deux écoles toutefois, on préfère contrôler qui vient à l'école et structurer davantage la participation des parents pour éviter certains abus.

b) Façons d'aller chercher les parents

Dépendant des écoles étudiées, il est plus ou moins facile d'amener les parents à participer à la vie de l'école. Dans certains milieux, les femmes ne sont pas disponibles car elles sont soit sur le marché du travail, soit à la maison avec de jeunes enfants (3). Comme on le sait, ce sont généralement les femmes qui participent au monde scolaire. Dans un autre quartier, c'est la barrière linguistique ou culturelle qui empêche les parents de participer (1). On constate qu'il est difficile de rejoindre les plus démunis parmi les gens d'un même secteur (1). Dans une école toutefois, nos répondants constatent qu'il est facile d'aller se chercher des bénévoles car peu de gens travaillent dans leur quartier (1).

Pour avoir plus de monde aux assemblées générales, on les combine souvent avec d'autres événements qui mettent en valeurs leurs enfants ou qui sont susceptibles d'intéresser davantage les parents (5).

Les ateliers manuels ont également été des déclencheurs de la participation des parents dans quatre écoles. Ce type d'approche valorise beaucoup les parents.

Le comité d'école sert souvent de banque de parents pour diverses activités dans trois écoles, alors que ce sont les surveillantes de dîners qui composent le noyau de base dans une autre école.

Dans cinq écoles, on a offert des cours aux parents tels "se reconnaître comme femme" ou "relations parents-enfants", grâce aux Services d'Education des Adultes des différentes commissions scolaires. Ces cours avaient lieu le jour dans l'école, avec un service de garderie la plupart du temps pour rejoindre le plus de parents posssibles.

Il semble aussi que la participation aux activités de maternelle permettent aux parents d'entrer doucement dans quatre des dix écoles étudiées. Ce genre de participation est perçu comme moins menaçant de la part des professeurs et des parents.

Avoir un agent de milieu aide beaucoup à rejoindre les parents et les mettre en contact avec le monde scolaire (4). Cette personne a le temps de faire des contacts avec le milieu et peut coordonner les activités, tout en supportant les parents dans leur démarche.

Dans d'autres écoles, on procède par sondages afin de se monter une banque de parents intéressés à participer (3). Il arrive aussi que l'on téléphone directement aux gens pour leur demander s'ils veulent participer à telle ou telle activité (1). Un réseau d'interprètes est parfois utile au départ si le milieu est majoritairement composé d'immigrants (1).

c) Formes que peut prendre la participation des parents

Nous ne ferons qu'énumérer ici les principales formes de participation des parents dans les écoles de notre échantillon. En effet, dans la section portant sur les différents projets vécus dans les écoles, nous irons plus en profondeur.

Dans la majorité des écoles étudiées, il semble qu'on accorde une place de choix aux parents dans la bibliothèque de l'école (9), où ils s'occupent principalement du prêt et du classement des livres et parfois de l'animation auprès des jeunes (2). Le nombre de bénévoles passe de 2 à 30 selon les écoles. Parfois, on y note la présence d'un responsable.

Les parents participent aussi aux sorties (8) et aux différentes fêtes (7), tant au plan de l'organisation que de la réalisation de ces dernières.

Nos données sont partielles en ce qui a trait à la présence des parents aux assemblées générales et aux bulletins. Nous constatons pourtant de grandes différences entre les écoles que nous étudions, notamment du côté des assemblées générales où le nombre de participants oscille entre 30 et plus de 300.

Les cours données par les divers Services d'Education des Adultes attirent passablement de parents dans cinq des écoles qui ont choisi d'en mettre sur pied à un moment ou l'autre de leur histoire.

Les parents ont aussi pris en main les services de garde et/ou les dîners dans quatre écoles où ils font preuve de beaucoup d'autonomie.

Pendant 2, 3 et même 9 ans, les parents ont consacré beaucoup de temps et d'énergie à la mise en place d'ateliers manuels auprès de tous les élèves dans quatre écoles de notre échantillon. Ces activités ont servi de déclencheurs de la participation des parents dans ces écoles. Une seule poursuit dans ce sens aujourd'hui, avec une nouvelle composante pédagogique. On rejoint ainsi un grand nombre de parents qui apportent beaucoup aux enfants et qui se sentent très valorisés par ce genre de collaboration.

Voici ce qu'on retrouve comme formes de participation des parents dans au moins deux des dix écoles étudiées: distribution du lait et/ou du fluor aux enfants, aide apportée au secrétariat, implication au niveau des activités para-scolaires, tant au plan de l'organisation que de la réalisation, collaboration avec les jardinières soit dans le projet de maternelle-maison, soit dans les différentes activités quotidiennes, participation aux ateliers de compréhension de lecture en première année et présence aux séances d'information sur les nouveaux programmes.

Près d'une quarantaine d'autres projets impliquant les parents n'apparaissent que dans une seule école. On ouvre les portes aux gens du milieu par l'organisation d'un bazar au profit des participants plutôt que de l'école ou on offre un local à un groupe de dames du quartier afin qu'elles puissent se réunir pour tricoter à chaque semaine (le Groupe de Tricot les Dynamiques). On vise ainsi à faire entrer les parents dans l'école tout simplement. Ailleurs, c'est grâce à la grammathèque que les parents ont pu entrer dans l'école. On y prépare du matériel éducatif, les professeurs supervisant le tout. Le grand ménage d'une école tant demandé par les gens du milieu occupe les parents au niveau de la peinture, de la pose de murales réalisées par les enfants, de la fabrication d'étagères et de la classification des livres de bibliothèque déplacés à cette occasion. En maternelle, plusieurs projets favorisent la participation des parents, qu'il s'agisse d'un camp de fin de semaine pour faciliter l'acceuil des petits de cinq ans, où les parents et les enfants prennent contact avec le personnel de l'école dans une atmosphère détendue; d'ateliers de bricolage impliquant plusieurs parents à chaque semaine; d'ateliers d'expression corporelle offert par une mère qualifiée dans ce domaine; d'ateliers de communication parents-enfants où par des activités spéciales, les parents expérimentent différents modes de communication avec leur enfant; d'ateliers de discussion sur la relation parents-enfants avec d'autres parents; ou de séances d'observation/information en classe. Toujours dans le sens de la formation des gens, on organise des rencontres de parents avec des professionnels de l'éducation portant sur le rôle de parent en tant qu'éducateur premier de ses enfants. L'orthophoniste outille aussi certains parents dont les enfants éprouvent des difficultés de langage.

On offre dans une école un perfectionnement aux parents qui sont en charge d'ateliers manuels afin de les aider dans leur approche éducative. Dans un milieu à haut pourcentage d'immigrants, le comité d'école a mis sur pied une série de cours de français pour ces derniers afin de les aider à s'intégrer. Les parents sont également présents au plan des activités éducatives touchant le domaine de l'alimentation: fabrication de muffins à la maison, atelier de boîte à lunch pour les sixième année, organisation d'une semaine de l'alimentation. On voit encore les parents auprès des jeunes dans des projets comme la joujouthèque, MELI, cours de gardiens avertis de la Croix-Rouge, génie en herbe, atelier de tricot-couture, atelier d'imprimerie, tableau d'honneur, mascotte Car-Hibou, pièce de théâtre avec les enfants. Certains parents se regroupent en corporation (E.D.E.F.I.) afin de pouvoir poursuivre leur action au sein de l'école malgré les coupures budgétaires. Enfin, d'autres projets touchent autant les parents que les professeurs qui ont à travailler ensemble lors de l'élaboration du projet éducatif, lors de l'analyse institutionnelle ou encore dans un sous-comité chargé de la connaissance du milieu.

d) Caractéristiques des parents bénévoles

Le nombre de parents participants est très variable d'une école à l'autre, allant de quelques-uns à plus d'une centaine. Il faut noter toutefois que certaines écoles ont choisi d'aller chercher les parents et les intégrer à la vie de l'école depuis plusieurs années déjà, alors que d'autres en sont à leurs débuts dans ce domaine. De plus, le désir des parents de participer au monde scolaire varie considérablement d'un milieu à l'autre, de même que leur disponibilité. C'est ainsi que dans six écoles, le nombre de parents participants sur une base régulière se situe aux alentours de dix, alors que dans les autres, on en compte entre 30 et 100.

Les parents participants sont d'abord des gens qui veulent collaborer à la vie de l'école (2). Ils viennent s'informer (1), appuyer le personnel (2), collaborer avec les professeurs (2) et sont toujours prêts à répondre aux besoins des enseignants (1). On ajoute qu'ils ne sont pas portés vers la critique négative et qu'ils ne viennent pas dicter leur loi aux membres de l'équipe-école (2). Ils sont aussi très disponibles (2).

Dans certains milieux, ils sont gênés (3) au départ et manquent de confiance en eux (1). Ils sont parfois influençables aussi (1). C'est alors à l'école à faire le premier pas et à les encourager à venir à l'école.

Ailleurs, on les décrits comme pleins d'initiatives (2), autonomes (1), débrouillards (1), efficaces (1) et créatifs (1). Ils sont discrets (1) et ont le sens de la fête développé (1). Ce sont des gens qui aiment les enfants (2) et qui ont à coeur leur réussite (1). Ils sont fiers de leur école.

Dans cinq écoles étudiées, on remarque que les parents bénévoles font souvent partie du comité d'école. Dépendant des écoles de

notre échantillon, ce dernier est vraiment représentatif des gens du milieu (1) ou ne l'est pas du tout (3), ses membres étant plus scolarisés et plus favorisés financièrement que la moyenne des gens du quartier (3). On nous indique que le climat au sein de l'équipe est des plus amical (4) et que les gens sont assez stables (2) au cours des ans, la continuité étant habituellement assurée.

La plupart des bénévoles n'ont aucune expérience en éducation au départ (1). Après quelques années de participation, on note que les parents prennent en charge certains dossiers importants ou choisissent parfois d'entrer sur le marché du travail enrichis au plan de l'expérience dans certains domaines (1). On en retrouve alors animatrice de pastorale ou responsable de bibliothèque, etc.

11. LIENS ECOLE-MAISON

Le lien école-maison peut prendre différentes formes selon les écoles. Nos répondants nous ont indiqué comment dans leur école, on arrive à créer ce lien, à commencer par les directions, les professeurs et le comité d'école.

C'est ainsi qu'il ressort des données recueillies que les directions utilisent principalement l'information écrite sous forme de lettres ou de communiqués hebdomadaires ou mensuels aux parents afin de les tenir au courant des différentes activités qui se déroulent dans l'école.

Les professeurs, quant à eux, prennent contact avec les parents de plusieurs manières. Nous examinerons d'abord le genre de lien créé avec l'ensemble des parents, pour jeter un coup d'oeil sur la communication établie avec les parents d'enfants en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement.

Pour ce qui est de l'ensemble des parents, on note l'accueil en septembre (2) où les informations sur le programme de l'année et les différentes activités prévues sont transmises aux parents de chacune des classes par les enseignants. La remise des bulletins (3) permet aussi des rencontres individuelles en rapport avec l'évolution du dossier scolaire de chaque enfant. Certains professeurs utilisent un journal de bord (3) qui circule quotidiennement entre l'école et la maison. On y trouve toutes les informations concernant le vécu en classe des élèves ou les différentes activités de connaissance du milieu des jeunes. Les parents peuvent indiquer leurs commentaires au besoin d'où une communication dans les deux directions entre les professeurs et les parents de leurs élèves. Il arrive aussi qu'on organise des rencontres sociales (1) où professeurs et parents peuvent échanger sur divers thèmes tout en s'apprivoisant. Les rencontres informelles après la classe (1) quand les parents viennent chercher leurs enfants sont également des occasions d'établir des contacts personnalisés entre les gens. Lorsque les professeurs ont besoin de parents bénévoles, la banque de parents (1) montée en début d'année est souvent utile.

Les liens école-maison sont plus fréquents lorsqu'il s'agit de parents d'enfants en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement. En effet, les enseignants téléphonent régulièrement à ces parents (3) afin de trouver des solutions aux problèmes et de se tenir au courant des changements observés. De plus, des rencontres entre professeurs et parents (2) permettent de faire le point régulièrement. Dans une école, on va jusqu'à faire circuler un cahier d'évaluation quotidienne pour les enfants difficiles entre l'école et la maison afin de tenir les parents au courant des progrès de leur enfant.

Les parents du comité d'école ont aussi comme mandat d'assurer un lien entre l'école et l'ensemble des parents. Différentes

formules sont adoptées, telles le mot du comité d'école à chaque mois (1), un rapport d'activités à tous les deux mois (1), un bulletin d'information portant sur les différents projets de l'Opération Renouveau envoyé régulièrement (1), un journal d'école qui paraît trois fois par année (1) et qui relate le vécu de l'école, un billet sur la vie de l'école qui sert de mémoire collective (1) ou des lettres envoyées dans les familles avec entête spéciale (1). Dans une école, au lieu d'utiliser l'information écrite, on invite plutôt les parents à assister aux réunions du comité d'école. Cette formule est toutefois peu populaire.

Pour compléter, voici d'autres moyens utilisés pour favoriser l'émergence d'un lien école-maison. Dans une école, dans le cadre de leur projet éducatif, les enfants rédigent un journal d'école (Echo-Lié) avec l'aide des enseignants qui paraît deux fois l'an et qui relate les différentes activités vécues en classe. Nos répondants d'une autre école nous mentionnent la présence de la "Chronique des Auteurs d'ici" qui s'adresse à la population de tout le quartier environnant. Le feuillet paroissial (1) ou le journal local (2) sont aussi d'autres façons de rejoindre les parents et de leur communiquer certaines nouvelles sur l'école qui sont d'intérêt public.

12. PROJETS TOUCHANT LES PARENTS:

		Page
a) Bibliothèque		52
Ecole St-Anselme		52
Ecole Hochelaga		53
Ecole Ste-Jeanne d'Arc		53
Ecole Le Jardin des Sts-Anges		54
Ecole Paul Jarry		54
Ecole Cardinal Léger		54
Ecole St-Octave		55
b) Cours offerts aux parents		55
Ecole St-Anselme	Se reconnaître comme femme	55
	Relations parents-enfants	55
Ecole La Mennais	Se reconnaître comme femme	55
	Relations parents-enfants	55
Ecole Le Jardin des Sts-Anges	Relations parents-enfants	55
	Lecture, écriture, calcul	55
Ecole St-Octave	Se reconnaître comme femme	56
Ecole Jacques Bizard	Soirées d'information	56
	Mathématiques modernes	56
	Relations parents-enfants	56
	Modification du comportement	56
c) Service de garde en milieu scolaire		56
Ecole St-Anselme	Service de garde	56
	Service de dîners	57
Ecole La Mennais	Service de garde	57
	Service de dîners	57
Ecole Ste-Jeanne d'Arc	Garderie	58
	Service de garde	59
	Service de dîners	59
Ecole Barthélémy Vimont	Service de dîners	59
Ecole Le Jardin des Sts-Anges	Garderie à la paroisse	60
d) Participation des parents lors des fêtes		60
Ecole St-Anselme	Accueil	60
	Halloween	60
	Noël	60
	St-Valentin	60
	Pâques	60
	Fête des sixième année	60
	Rencontre sociale parents-professeurs	61
Ecole Paul Jarry	Fête des finissants	61
	Fête des pères et des mères	61
	Fêtes pour souligner les sacrements	61
	Fête des mamans bénévoles	62

d) Participation des parents lors des fêtes (suite) — Page

Ecole Cardinal Léger	25ième Anniversaire de l'école	62
	Fête de l'Amitié	62
	Ste-Catherine	62
Ecole St-Octave	Fête des sixième année	62
	Soirée de reconnaissance	62

e) Ateliers offerts aux enfants par les parents 63

Ecole St-Anselme	Ateliers de tricot-couture ..	63
Ecole La Mennais	Ateliers du vendredi p.m. ...	63
Ecole Ste-Jeanne d'Arc	Ateliers manuels	64
Ecole Hochelaga	Ateliers manuels	64
Ecole St-Octave	Activités intégrées	67

f) Collaboration des parents dans divers projets de nutrition 68

Ecole St-Anselme	Distribution du lait	68
Ecole Le Jardin des Sts-Anges ..	Distribution du lait	68
	Semaine de nutrition	69
	Fabrication de muffins	69
Ecole Paul Jarry	Information et dégustation dans les classes 1 fois/mois	
	Journée de l'alimentation ...	69
	Livre de recettes	70
	Distribution du lait	70
	Collation soleil	70

g) Les parents dans les classes de maternelle .....

Ecole Hochelaga	Projet de bricolage	70
Ecole La Mennais	Communication parents-enfants	71
	Expression corporelle	73
	Psychologie de l'enfant	73
Ecole Ste-Jeanne d'Arc	Maternelle-maison une semaine par an	74
	Camp de fin de semaine pour les nouveaux	74
Ecole St-Octave	Intégration des nouveaux	76
	Observation de son enfant ...	76
	Etude du milieu avec les enfants	76
	Organisation de fêtes	76
	Classe-neige	76
	Ateliers	76
Ecole Jacques Bizard	Maternelle-maison	76
	Soirées d'information	78
	Observation en classe	78
	Demi-journée d'information ..	78
	Cours de modification de comportement	79
	Demi-journée d'observation/ participation	79

		Page
h) Les parents dans les classes auprès des enfants		79
- Projets touchant directement la pédagogie:		79
Ecole Hochelaga	Compréhension de lecture en première année	79
Ecole Ste-Jeanne d'Arc	Projet MELI en première année	
	Support aux enfants de première année par les parents	81
	Atelier d'imprimerie	82
Ecole St-Octave	Programme de compréhension de lecture en 3ième et 4ième année	
	Génie en herbe	83
- Projets touchant des programmes de motivation:		84
Ecole Cardinal Léger	Mascotte Car-Hibou	84
Ecole St-Octave	Tableau d'honneur	85
	Activités en cinquième année en rapport avec les difficultés de comportement des garçons	86
- Cours de gardiens avertis de la Croix-Rouge:		87
Ecole Le Jardin des Sts-Anges .	Cours après la classe	87
i) Participation des parents lors des sorties		87
Ecole Ste-Jeanne d'Arc	Sorties dans le quartier avec les enfants de maternelle	87
Ecole St-Octave	Ecluses de Beauharnois	87
Ecole La Mennais	Sorties éducatives dans le cadre du système d'émulation	88
j) Autres projets impliquant les parents		88
Ecole Ste-Jeanne d'Arc	Information sur les nouveaux programmes en première année ..	88
Ecole Le Jardin des Sts-Anges .	Projet de rencontres de parents avec des spécialistes de l'éducation	89
Ecole St-Anselme	Distribution de fluor	89
Ecole Le Jardin des Sts-Anges .	Distribution de fluor	89
Ecole St-Octave	Grammathèque	89
Ecole Ste-Jeanne d'Arc	Joujouthèque	90
Ecole La Mennais	Démarches des parents en vue d'un parc-école	90
Ecole St-Anselme	Dossier de fermeture d'école ..	91
Ecole La Mennais	Grand ménage de l'école	91
	Bazar	92
Ecole St-Anselme	Groupe de tricot Les Dynamiques	93
Ecole Ste-Jeanne d'Arc	Ligue d'improvisation théâtrale	93
Ecole Jacques Bizard	Atelier de boîtes à lunch	93
	Equipe Dynamique Ecole-Famille de l'Ile, Inc. (E.D.E.F.I. Inc.)	93

12. PROJETS TOUCHANT LES PARENTS:

Nous regroupons ici plusieurs projets touchant directement les parents qui participent activement à la vie de l'école à toutes sortes de niveaux. C'est ainsi que l'on en retrouve à la bibliothèque, aux cours offerts par le service d'éducation des adultes des différentes commissions scolaires, dans les garderies en milieu scolaire, lors des différentes fêtes, dans des activités auprès des enfants, dans des projets touchant la nutrition, au niveau des maternelles, dans les classes et dans bien d'autres projets encore. A partir des informations recueillies dans chacune des dix écoles étudiées, voici donc comment se vivent ces différents projets dans la réalité quotidienne.

a) Bibliothèque

La plupart des écoles de nos jours offrent aux enfants un service de bibliothèque grandement assuré par les parents. Voici les particularités remarquées dans sept des écoles de notre échantillon.

A l'école St-Anselme, grâce aux fonds de l'Opération Renouveau, on engage en 1982 une personne-ressource chargée de faire l'animation au sein de la bibliothèque et d'outiller les professeurs dans ce sens. A la demande des enseignants, elle organise un coin de lecture adapté aux petits avec coussins, ainsi qu'un centre d'écoute de disques avec livres correspondants. Elle prépare des activités à partir de thèmes pouvant intéresser les enfants à lire davantage.

C'est grâce à cette personne-ressource si les parents ont commencé à s'intégrer à l'intérieur de la bibliothèque. Ils ont d'abord été invités à réparer les livres abimés. Puis, graduellement, elle les a amené à animer l'heure du conte auprès des petits de maternelle à partir d'activités thématiques préparées par elle. Elle étendait ainsi son rôle de perfectionnement des maîtres aux parents intéressés.

Suite au départ de cette personne-ressource, la direction décide de confier aux parents la responsabilité de la bibliothèque. On manque toutefois de bénévoles. C'est pourquoi, on envoie un sondage dans les familles afin de voir qui est intéressé à prendre en main la bibliothèque. Vingt personnes répondent à l'appel, dont seulement cinq ont acquis par le passé une certaine expérience au niveau du fonctionnement d'une bibliothèque. Toutes s'inscrivent à un cours portant sur le classement des livres pour pallier à cet inconvénient.

On nomme une personne responsable du groupe de parents. Celle-ci a une longue expérience dans le domaine et initie les autres parents. Mais, comme elle ne peut voir à tout compte-tenu de son manque de disponibilité, elle présente à la direction une dame qui pourrait selon elle remplir cette tâche à merveille. C'est une mère peu connue qui n'a aucune expérience en ce qui a trait à une

bibliothèque. Par contre, elle est très disponible et peut être à l'école à chaque jour. Elle est donc choisie comme nouvelle responsable de la bibliothèque à l'école St-Anselme. Nous sommes au début de l'année scolaire 1983-84.

La direction n'aura pas à regretter ce geste, car en très peu de temps, la nouvelle responsable de la bibliothèque réussit à former une équipe formidable qui assure un service de qualité et même un peu plus. Une vingtaine de bénévoles, à raison de deux par demi-journée, voient au classement, à la réparation et au prêt des livres, ainsi qu'à l'animation de l'heure de lecture chez les petits de maternelle (cinq groupes), celle des plus âgés étant assurée par les professeurs eux-mêmes. Les parents demandent toutefois aux enseignants d'assurer la discipline.

La bibliothèque est un lieu d'information pour les enfants sur ce qui se vit à l'école. Comme on fonctionne par thèmes (nutrition, anti-tabac, Halloween, St-Valentin, etc.), les parents de l'école St-Anselme, reprennent ceux-ci à leur manière au moment des périodes d'animation à la bibliothèque. Ils mettent à la vue des jeunes des livres se rapportant aux thèmes et ils trouvent du matériel audio-visuel correspondant à ce qui se vit dans l'école. Les enfants peuvent aussi exposer fièrement leurs travaux scolaires ou autres sur les murs de la bibliothèque.

Le franc succès de la bibliothèque à l'école St-Anselme est dû en grande partie aux qualités de la personne responsable, telles sa grande disponibilité, son esprit d'initiative, son sens de l'autonomie, son sens des responsabilités et son leadership qui a permis de rallier les vingt parents dans une entreprise commune. La majorité des bénévoles font aussi preuve de constance dans leur travail et sont toujours au poste. En effet, ces mères ne se sont pratiquement pas absentées de l'année. La direction leur a fait confiance et ceci a porté fruit.

A l'école Hochelaga, c'est aussi grâce à l'Opération Renouveau si les parents ont commencé à s'impliquer à la bibliothèque de l'école. Quelques mères voyaient alors au prêt, au classement des livres et à l'organisation d'activités à raison de deux jours par semaine. Un petit budget leur était alloué jusqu'en 1983. Maintenant, l'action des parents se poursuit sous forme de bénévolat avec une toute nouvelle équipe. C'est une dame de l'équipe précédente qui leur a expliqué le fonctionnement de la bibliothèque. Cette année, on a ajouté un système d'émulation entièrement pensé par les parents qui a pour but de donner aux enfants le goût de la lecture dans une atmosphère de détente. Les enfants ont à respecter une série de consignes. A chaque semaine, on décerne un diplôme à la classe gagnante.

A l'école Ste-Jeanne d'Arc, on note depuis trois ans la présence des parents à la bibliothèque de l'école. L'ancienne directrice est allée les chercher afin qu'ils s'impliquent au niveau du prêt et du classement des livres. Cette année, l'Opération Renouveau a élargi le rôle des parents à la bibliothèque, en ajou-

tant là encore l'aspect animation de l'heure du conte pour les petits. Sur les cinq bénévoles en place, trois se sont montrées intéressées à ce projet. Une personne-ressource de l'Opération Renouveau a rencontré ces dames afin de les initier à leur nouveau rôle. Elles étaient débrouillardes et autonomes. Mais le projet s'effrite avec le temps, d'abord parce que les parents bénévoles quittent l'école pour retourner sur le marché du travail. De plus, les parents se sont un peu démobilisés du fait que les professeurs ne sont pas toujours au rendez-vous avec leurs élèves. Ce genre de projet demande aussi un suivi par une personne-resssource afin d'évaluer son impact au fur et à mesure de son déroulement et de supporter les parents dans leur démarche toute nouvelle, ce qu'on n'a pas fait. Une seule mère continue d'animer l'heure du conte, alors que deux autres s'occupent du prêt et du classement des livres, se relayant à chaque jour.

A l'école le Jardin des Sts-Anges, depuis plus de cinq ans, la bibliothèque de l'école fonctionne toujours sur le même principe: une responsable aidée de deux autres mères voient au rangement et au prêt des livres. On a la chance d'avoir ici une responsable qui a déjà travaillé dans une bibliothèque à la commission scolaire. C'est elle qui voit à la formation des autres bénévoles. Le recrutement se fait par sondage auprès des parents ou lors des réunions du comité d'école. Cette année, une seule des trois collaboratrices fait aussi partie du comité d'école.

A l'école Paul Jarry, suite à une demande de l'équipe-école, les parents ont pris en main la bibliothèque depuis 1976. A chaque année, environ quatre mères voient au service du prêt, au classement et à la réparation des volumes. Les premières participantes ont suivi un cours à la commission scolaire afin de les initier à ce genre de travail. Quand une nouvelle dame s'ajoute à l'équipe, elle est initiée par ses compagnes. Ce sont des parents autonomes et fidèles au cours des ans. Aujourd'hui, la bibliothèque est complètement indépendante. En effet, suite à un manque de locaux dans l'école, la bibliothèque sert de salle de classe le jour à un petit groupe d'élèves en difficulté d'apprentissage. Les parents assurent donc le prêt en dehors des heures de classe régulières. La direction collabore avec l'équipe aussi pendant une récréation afin d'offrir le service de bibliothèque aux enfants qui utilisent le transport scolaire.

L'école Cardinal Léger bénéficie d'une bibliothèque depuis environ dix ans. Au tout début, les enseignants avaient la responsabilité du prêt auprès des enfants. Mais, il y a quatre ans, ces derniers ont fait appel aux parents pour les aider à remettre de l'ordre dans la bibliothèque. Par l'entremise du journal d'école, on a formé une équipe de parents, tous membres du comité d'école. Ils ont suivi une formation spéciale à la commission scolaire en ce qui a trait au classement et à la réparation des livres. Aujourd'hui, ces mêmes parents assurent un service de tout premier ordre à raison de quatre jours par semaine.

A l'école St-Octave, les parents en sont à leur deuxième année d'expérience à la bibliothèque de l'école. En 1983, à la demande des professeurs, ils s'occupaient de l'accueil et du rangement des livres. Cette année, on a ajouté la fonction du prêt en plus des deux autres. Une vingtaine de mères sont impliquées à ce niveau, la plupart collaborant aussi au projet de compréhension de lecture dans les classes de troisième et quatrième année que nous examinerons un peu plus loin. Elles viennent à tour de rôle, à raison d'une demi-journée par semaine. La commission scolaire offrait au début une formation spéciale aux parents afin de les initier au système de classement Dewey. Une dizaine de mères y ont participé. On constate ici une évolution dans la prise en charge de la bibliothèque par les parents.

Les parents sont également présents dans la bibliothèque de deux autres écoles de notre échantillon, mais nous n'avons pas beaucoup de données précises à ce sujet.

b) Cours offerts aux parents

Jetons maintenant un coup d'oeil sur les cours offerts aux parents dans cinq des écoles à l'étude.

A l'école St-Anselme, grâce encore une fois aux budgets de l'Opération Renouveau et au Service d'Education des Adultes, on a offert pendant deux ans aux environs de 1979 différents cours aux parents du quartier. Ces cours avaient lieu le jour dans les locaux de l'école avec une mini-garderie attenante. Les cours s'intitulaient ainsi: "se reconnaître comme femme", "relations parents enfants", etc. Ils touchaient les valeurs des gens. Une vingtaine mères étaient inscrites à ces cours dont quelques-unes sont encore impliquées dans l'école aujourd'hui, ces cours leur ayant servi de porte d'entrée dans l'école.

A l'école La Mennais, le même genre de cours sont offerts aux parents depuis environs trois ans. Les cours ont également lieu le jour avec un service de garderie et réunissent une quinzaine de personnes, des femmes pour la plupart. Il s'agit le plus souvent de québécoises issues de milieu défavorisé qui s'ennuient à la maison et qui ont le goût de communiquer avec d'autres personnes. On a touché des femmes qui venaient offrir des ateliers manuels aux enfants par le passé, ceci étant leur premier contant avec le monde scolaire. Ces sessions de cours ont beaucoup aidé les participants à se développer au plan personnel.

A l'école le Jardin des Sts-Anges, il y a cinq ans, on offrait des cours de relations parents-enfants à l'école, le tout organisé par le Service d'Education des Adultes de la commission scolaire. En 1983-84, on tente une nouvelle expérience en ce sens en tenant plus compte cette fois des besoins des gens du quartier. Il s'agit de cours de lecture, d'écriture et de calcul qui ont des objectifs très concrets tels: compléter un formulaire d'emploi, lire le journal, faire un chèque, aider ses enfants dans leurs devoirs, etc. Déjà en février 1984, les inscriptions allaient bon train.

A l'école St-Octave, le Service d'Education des Adultes de la commission scolaire organise depuis quelques années déjà des cours du soir de différents types offerts aux gens du quartier. Certaines personnes interrogées en ont profité par le passé, soit pour sortir de la maison, soit pour rencontrer d'autres gens. Elles apprivoisaient ainsi les lieux physiques de l'école. Soucieux de voir davantage de parents dans l'école, la direction demande au Service d'Education des Adultes de déplacer quelques-uns de ces cours le jour. Un service de garderie est offert par d'autres parents pour attirer davantage de parents. Le tout est rendu possible grâce à une subvention spéciale du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal reçue en 1981. Le premier cours offert à l'école le jour s'intitulait "se reconnaître comme femme". Il attira quinze mères du quartier. Un second cours fut présenté à la session d'hiver, mais il connut moins de succès. Ce moyen détourné eut son effet par la suite. En effet, les professeurs s'habituèrent à voir circuler des parents dans l'école et ces derniers s'aperçurent peu à peu de ce qui se passait à l'intérieur de l'école.

A l'école Jacques Bizard, l'aspect formation des parents est prioritaire et comprend plusieurs facettes. Déjà en 1978, lors de l'instauration du projet Ecole-Famille, on voulait revaloriser le rôle d'éducateur des parents, échanger avec eux sur le développement de l'enfant et démystifier le rôle de l'école à leurs yeux. Plusieurs projets sont mis de l'avant afin de répondre à ces attentes: soirées d'information sur les programmes, des journées d'observation et d'information au niveau des maternelles et des classes de première année, des séances d'entraînement à l'analyse et à la modification du comportement et des cours de mathématiques modernes et de relations parents-enfants.

c) Services de garde en milieu scolaire

Examinons ici comment les parents s'impliquent au niveau des services de garde comprenant soit les garderies, soit la surveillance sur l'heure du dîner. Nous avons en main les projets de cinq écoles en détail.

A l'école St-Anselme, on apprend ce qui suit. La garderie populaire du quartier ne pouvant accueillir les enfants d'âge scolaire demande au comité d'école de St-Anselme de mettre sur pied un service de garde répondant aux besoins du quartier en ce domaine. Le comité d'école de l'époque (1981-82) décide donc de prendre ce dossier en main avec l'appui de la direction. Une subvention de départ de 13,000$ leur est donc accordée par le Service de la Petite Enfance de la C.E.C.M. On accueille alors les enfants de quatre ans et plus dans un petit local le matin, utilisant dans l'après-midi un des locaux de maternelle libre. Un peu plus tard, la garderie a un local plus grand bien à elle.

Aujourd'hui, la garderie accueille 27 enfants âgés entre 4 et 12 ans, et ce, cinq jours par semaine. Le service est offert de 7½ heures du matin à 6 heures du soir, avec des temps forts en dehors des heures de classe. Deux dames sont responsables du projet,

dont une à temps partiel. Elle reçoit encore une subvention annuelle de nutrition qui permet de fournir du jus et des légumes aux enfants qui n'en ont pas dans leur boîte à lunch, ainsi qu'un montant de 10$ par enfant pour l'achat de matériel. Il en coûte 1.50$ de l'heure aux parents qui envoient leurs enfants à cette garderie. Les parents du secteur n'ont pas droit à une subvention lorsqu'ils sont sur le bien-être social et comme la crise a touché durement le quartier, la clientèle a diminué, ce qui a entraîné des difficultés financières dans ce service qui pour s'en sortir a dû couper dans le personnel.

On a ajouté le service de dîner afin de répondre aux besoins du quartier. Quoiqu'indépendant du service de garde, il est assumé par les deux responsables de ce dernier. L'hiver, près d'une quarantaine de jeunes restent à dîner à l'école au coût de 1.00$ par enfants de 11½ heures à 13 heures. On utilise un local situé juste à côté de celui de la garderie.

La publicité pour se trouver de la clientèle passe par l'école. On note aussi beaucoup d'échange de matériel entre l'école et la garderie.

A l'école La Mennais, nous examinons ici les débuts de la garderie la Fourmillière. C'est en janvier 1981 que le comité d'école de La Mennais commence ses démarches en vue de l'implantation d'une garderie en milieu scolaire suite à la campagne de publicité du ministère de l'Education du Québec. On s'informe d'abord auprès des personnes-ressources travaillant à la C.E.C.M., informations qui sont ensuite communiquées aux autres membres du comité d'école qui décident de mettre sur pied un comité chargé de préparer un sondage auprès des parents. Plus d'une centaine de réponses leur parviennent, où plus de la moitié des répondants se disent d'accord avec ce genre de service. Le comité d'école décide d'aller de l'avant. Leur demande de subvention est acceptée par la C.E.C.M., ce qui signifie que la garderie pourra ouvrir ses portes dès septembre 1981. On a certains acquis au départ: une subvention de 32,650$, l'accord de la direction, un local au rez-de-chaussée de l'école avec entrée indépendante. Durant l'été, on procède à l'engagement du personnel, on établit les politiques d'admissibilité et de fonctionnement, on voit à l'aménagement du local, on informe les parents et on fait de la publicité dans le journal local.

Au début de l'année scolaire, le comité d'école décide de former un sous-comité de trois personnes chargées de superviser le service de garde, ainsi que celui des dîners que l'on décide d'associer. On lance aussi un concours auprès des élèves afin de trouver un nom pour la garderie. La Fourmillière est le nom choisi parmi la centaine de suggestions émises. C'est un départ.

Deux grand objectifs sont poursuivis ici: 1) faire en sorte que les enfants de l'école La Mennais puissent évoluer dans un milieu sain, sécuritaire, enrichissant, en dehors des heures de classe lorsqu'il est impossible aux parents d'être présents auprès d'eux;

2) participer à l'éducation des enfants au niveau physique, intellectuel, social et moral.

Quels sont les facteurs qui ont facilité la mise en place de la garderie? Du côté du local, ce fut très facile. En effet, la direction offrait un local au rez-de-chaussée avec entrée indépendante. En plus, il était possible d'utiliser le gymnase et la cour d'école en-dehors des heures de classe et des heures de récréation respectivement. Dès le départ, on a aussi été choyés en ce qui concerne l'équipement. Le local de maternelle disponible était déjà équipé pour les petits (toilette, lavabo, mobilier, etc.). La C.E.C.M. fournissait du mobilier en plus. Grâce à la subvention de départ, il a été possible de compléter les différentes installations et d'acheter du matériel éducatif. Sur ce dernier point, l'école a aussi collaboré en permettant au personnel de la garderie d'utiliser le matériel en surplus se trouvant dans l'école.

Par contre, on a rencontré certaines difficultés en cours de route. Tout d'abord, la garderie n'a pas pu ouvrir ses portes à temps, car certaines installations matérielles n'étaient pas complétées ou ne répondaient pas aux normes de la ville de Montréal. De plus, on n'avait pas encore réglé la question des allocations du ministère des Affaires Sociales pour les familles à faible revenu voulant bénéficier du service de garde. Enfin, vu que la garderie était fermée durant les heures de classe, on a perdu quelques clients potentiels, les heures d'ouverture ne convenant pas à tous les parents. Ces trois facteurs font que la clientèle est insuffisante et que la garderie ne parvient pas à s'auto-financer entièrement, devant puiser dans la subvention de départ pour le salaire de ses moniteurs. Il y a eu aussi de la résistance de la part des enseignants qui voyaient d'un mauvais oeil la garderie à l'intérieur de l'école. C'est la direction qui a réussit à faire tomber cette barrière psychologique.

La garderie La Fourmillière a su passer au travers de sa première année d'implantation difficile. Elle en est aujourd'hui à sa troisième année d'opération. Les trois responsables qui y travaillent maintenant accueillent environ 70 enfants âgés de 30 mois à 8 ans. La garderie est complètement indépendante de l'école et est entièrement administrée par des parents. Loin d'être en déficit, les profits sont fort intéressants. Il en coûte moins cher aux parents que pour une garderie privée et certains d'entre eux reçoivent même des indemnités du gouvernement à cause de leur faible revenu. La garderie est toujours préoccupée d'éducation et est très bien équipée grâce aux subventions du ministère des Affaires Sociales qu'elle reçoit encore, quoiqu'elles diminuent d'années en années. Elle est encore associée au service des dîners qu'on souhaite servir chauds si tout continue de bien fonctionner dans le futur.

L'école Ste-Jeanne d'Arc offre aux habitants du quartier depuis 1980 une garderie, un service de garde et un service de dîners. Voyons comment on en est arrivé là.

En 1980, les membres du comité d'école, appuyés par la direction, mettent sur pied un service de garde dans l'école pour les enfants d'âge scolaire. Deux parents de l'école y travaillent alors.

Un peu plus tard, soit en 1981, on demande à l'Office des Garderies la possibilité d'ouvrir une garderie pour les tout-petits, en plus du service de garde, étendant l'âge d'admission des enfants de 2 à 12 ans. On obtient alors un permis pour trente enfants à titre de projet-pilote. On voulait ainsi expérimenter le multi-âges. Le projet commence lentement avec seulement sept enfants inscrits de mars à juin 1981. Au début de l'année scolaire, conjointement avec le ministère des Affaires Sociales et la C.E.C.M., on publicise le projet. Aujourd'hui, on accueille 26 enfants de moins de quatre ans et une trentaine d'élèves âgés de quatre à douze ans. Cinq dames sont en charge de ce groupe de jeunes, dont trois sont ou ont été des parents dans l'école. La garderie affiliée au service de garde ouvre ses portes à 6 heures 45 pour les fermer à 6 heures le soir, à chaque jour, sauf les congés statutaires, entre Noël et le Jour de l'An et en juillet. Ces deux services sont indépendants de l'école, grâce à une entrée particulière. L'administration revient à la responsable, la direction de l'école n'intervenant que pour signer les chèques et vérifier le rapport financier.

Une dizaine de parents ont par la suite demander qu'un service de dîners soit mis sur pied à l'école. Le comité d'école acquiesce à leur demande et intègre ce service aux deux autres depuis deux ans maintenant. Des repas chauds fournis par le Service de Nutrition de la C.E.C.M. (livrés en vrac congelé deux fois par semaine) sont servis aux jeunes dans un local aménagé à cette fin.

La mise en place de ces trois services s'est faite presque sans heurts. En effet, plusieurs conditions favorables ont aidé les parents dans leurs démarches: l'accord de la direction, du personnel de l'école et du comité d'école; un local libre déjà aménagé convenablement et répondant aux normes (toilette, vestiaire, fenêtres); une entrée indépendante; la stabilité du personnel. Il a simplement fallu s'ajuster au fur et à mesure des différents ajouts de services. Le seul problème réside dans l'auto-financement des services. Parce que l'école est située dans un quartier défavorisé, on ne peut demander aux parents un prix élevé pour ces différents services. Pour les enfants d'âge scolaire, les parents peuvent obtenir un remboursement des coûts du service de garde en fonction de leur salaire en s'adressant au ministère des Affaires Sociales. Malheureusement, les parents d'enfants en bas âge n'y ont pas droit.

Depuis une douzaine d'années, l'école Barthélémy Vimont offre aux élèves un service de dîners à l'école. C'est à la demande du comité d'école que le tout a commencé afin de répondre aux besoins des familles dont les enfants fréquentaient les classes d'accueil et qui arrivaient d'un peu partout par autobus scolaire. La direction approuvaient ce projet. Une quarantaine d'enfants profitaient alors de ce service.

Aujourd'hui, entre 150 et 200 enfants de première à sixième année restent à dîner à l'école, ceux-ci étant répartis dans les trois bâtisses de l'école. La plupart habitent loin de l'école ou bien leurs deux parents travaillent à l'extérieur (critères de sélection). Ils leur en coûtent 70 cents par jour pour se faire garder.

Une équipe de huit dames fort stables assurent la surveillance des jeunes et voient à l'organisation d'activités diverses sur l'heure du dîner. Elles ont déjà été jusqu'à seize, ou moment où les classes d'accueil étaient encore à l'école. Il y a en plus une équipe de quatre remplaçantes en rotation. La majorité de ces dames ont déjà eu des enfants à l'école. Elles sont québécoises ou grecques pour la plupart. Elles sont engagées par la C.E.C.M. suite aux recommandations de la direction et du comité d'école. Leur salaire horaire et de 8.17$.

On a déjà approché l'école pour un service de garde, mais ce projet a dû être mis de côté compte-tenu du manque d'espace libre dans l'école.

Dernièrement, à l'école le Jardin des Sts-Anges, on a tenté de mettre sur pied une garderie en milieu scolaire, mais le projet s'est avéré beaucoup trop dispendieux pour les parents du quartier. En effet, peu de gens pouvaient payer 25$ par semaine pour ce service.

Alors, conjointement avec le curé de la paroisse, on tente aujourd'hui de mettre sur pied une garderie tout à fait gratuite avec l'aide de bénévoles recrutés dans la paroisse et au sein du comité d'école. Le sous-sol de l'église pourrait servir à cette fin. A l'école, il est impossible d'offrir gratuitement ce service, notamment à cause des assurances et du syndicat. Les démarches vont bon train. L'idée d'un tel projet vient d'un quartier huppé de la ville.

d) Participation des parents lors des fêtes

On fait également appel aux parents lors des fêtes organisées dans plusieurs écoles. Nous regroupons ici l'apport des parents de quatre écoles où nous avons obtenu plus de détails de la part des personnes interrogées à ce sujet.

A l'école St-Anselme, la fête de l'accueil implique toute la communauté dans une immense parade au parc. Les gens sont tous déguisés. Les enfants sont en charge des banderolles et deviennent des amuseurs publics et des clowns pour la journée. Les parents sont invités à fêter, de même que le député, les policiers, les pompiers et les représentants des journaux locaux. Les bénévoles de la bibliothèque soulignent également les temps forts de l'année, tels l'Halloween, Noël, la St-Valentin et Pâques en participant à l'organisation de fêtes pour les enfants. Ils sont aussi responsables de la décoration et des goûters, ajoutant parfois des éléments surprises comme un film ou un spectacle. On pense aussi à souligner le départ des élèves de sixième

année pour le secondaire. On n'oublie pas non plus de renforcir le lien entre les professeurs et les parents grâce à des rencontres sociales entre les divers groupes d'intervenants de l'école qui ont lieu à quelques reprises au cours de l'année (Noël, St-Valentin, fin de l'année). Depuis le temps que les parents sont dans l'école, il sont maintenant à l'aise avec les professeurs qui eux, de leur côté, sont descendus de leur piedestal.

Les parents à l'école Paul Jarry ont le sens de la fête très développé. Voyons ensemble quelques-unes des organisations en ce domaine. Quand on jette un coup d'oeil aux archives photographiques de l'école, déjà en 1971, on parlait de la fête des finissants qui était directement liée à la profession de foi de ces jeunes. En 1974, c'était la fête de l'Amitié et de la Reconnaissance, avec en plus de la profession de foi, un aspect plutôt social (dîner communautaire ou olympiades). On indique la tenue de cette fête en 1975, 1977 et 1981 également. Depuis trois ans, la fête des finissants est organisée un peu comme une distribution des prix de fin d'année. Les parents sont invités avec leur enfant de sixième année à qui l'on remet un certificat, ainsi qu'un souvenir. D'abord très fastueuse, on tend maintenant à rendre plus simple cette fête pour se rapprocher davantage du milieu. Ce sont les membres du comité d'école qui voient à l'organisation de cette fête qui remporte toujours un vif succès.

D'après les dossiers consultés, le fait de souligner la fête des mères débute en 1978 où le curé de la paroisse invite des élèves à lire leur texte après son homélie à l'intention de toutes les mamans de la paroisse. L'année suivante, l'école collabore avec l'Association des Familles Mono-parentales de Lachine en envoyant quatre fillettes présenter des fleurs à ces mères à l'occasion de leur fête. Depuis quatre ans maintenant, le comité d'école souligne tant la fête des mères que celle des pères à l'école même en présentant aux parents un spectacle avec chorale. Le programme est monté en collaboration avec le professeur de musique. Comme les enfants sont mis en valeur, les parents se déplacent en très grand nombre. L'an dernier, au-delà de 400 parents sont venus à leur fête. Comme la salle de l'école est trop petite, la fête se déroulera cette année au sous-sol de l'église.

Depuis au moins dix ans, les enfants ont leur fête aussi qui coïncide souvent avec l'Halloween. Elle est organisée par les membres du comité d'école et tout le monde est invité. Cette année, pour éviter le porte-à-porte, les enfants sont venus à l'école costumés entre 6½ heures et 8 heures. On leur distribua des bonbons et un tirage fut organisé à leur intention.

Chacun des sacrements est suivi d'un goûter préparé par des mamans bénévoles conformément aux règles de nutrition. On y ajoute souvent un petit souvenir. La Ste-Catherine, Noël, la St-Valentin sont des fêtes mentionnées dans les archives de l'école, quoique présentées de façon sporadique. A deux reprises, on a aussi organisé un Carnaval (1975, 1978). La fête de l'Accueil est également préparée par des parents regroupés en sous-comité. Cette année, huit mères ont pris ce dossier en main.

Depuis quelques années déjà, la direction a pris l'initiative de fêter le groupe des mamans bénévoles à la fin de l'année. Cet événement a pris différentes formes: sur les heures de classe, goûter avec les bénévoles et leurs enfants avec un petit cadeau en guise de remerciement; soirée dansante; souper au restaurant en groupe. Environ une douzaine de mères se retrouvaient ainsi rassemblées avec la direction.

Il y a trois ans, lors du 25ième Anniversaire de l'école Cardinal Léger, les parents ont organisé un dîner communautaire pour toute l'école.

Dans le cadre du projet éducatif, les divers intervenants ont pensé organiser cette année une Fête de l'Amitié afin de développer un sentiment d'appartenance à l'école. Cette fête était sous la responsabilité d'une enseignante qui a vu à l'élaboration du projet et à son organisation. Quant à sa réalisation, elle demanda l'aide de l'infirmière, de la travailleuse sociale, ainsi que d'une dizaine de parents recrutés par l'entremise du journal d'école. C'est ainsi qu'en octobre 1983, des activités diverses se sont déroulées à l'école Cardinal Léger afin de permettre aux enfants de mieux se connaître, que ce soit au niveau de leur groupe-classe, d'un degré ou de l'école. En plus, un dîner communautaire regroupait tous les enfants de l'école, chacun apportant son repas principal. L'école fournissait dessert et breuvage aux jeunes.

Quelques mères sont aussi venus montrer aux enfants comment faire de la tire à l'occasion de la fête de la Ste-Catherine.

A l'école St-Octave, voici comment les parents participent à l'organisation de diverses fêtes. Suite à un colloque où participait la présidente du comité d'école, on propose d'organiser une fête pour les sixième année en 1983. C'est ainsi que les parents du comité d'école décident de bâtir un livre d'enfant en collaboration avec les professeurs et les enfants eux-mêmes. On y retrouve des informations sur l'école, les caractéristiques de chacun des finissants et des autographes. En plus du livre d'enfants, les parents organisent un dîner avec danses et jeux pour les jeunes. Tous les membres du comité d'école sont présents, aidés de quelques parents d'élèves. Enfin, les enfants préparent de petits cadeaux-surprises à leurs professeurs et à la direction afin de souligner leur reconnaissance. Cette année, le comité d'école poursuit l'expérience, même si elle exige beaucoup de temps et d'énergie de leur part.

Afin de remercier tous les bénévoles qui travaillent à l'école, la direction décide d'organiser une soirée de reconnaissance à la fin de l'année scolaire 1981-82. Tout le personnel est également invité à participer. C'est une première en ce domaine et depuis, à chaque année, on répète l'événement sous différentes formes (souper, dégustation de vins et de fromages, etc.). Il arrive qu'on offre un petit cadeau aux parents ou qu'on procède à un tirage (plante, par exemple). Lors de la première soirée de reconnaissance, on constate que les parents et les professeurs sont séparés et qu'il y a peu d'échanges entre les deux groupes

aussi gênés l'un que l'autre. Pour remédier à cet état de fait, on pense à un système de numéros où les gens se trouvent placés au hasard à chacune des tables (1982-83) et à un système de jumelage entre les personnes grâce à de petits sapins découpés de différentes manières et où chacun doit trouver la partie correspondante (1983-84). Maintenant, les gens sont beaucoup plus à l'aise entre eux. On a ainsi appris à s'apprivoiser et à se connaître.

e) Ateliers offerts aux enfants par les parents

Dans cinq écoles, on constate la présence des parents lors des ateliers manuels ou intégrés offerts aux jeunes. Jetons un coup d'oeil sur ces expériences passées ou actuelles selon le cas.

A l'école St-Anselme, on nous parle des ateliers de tricot-couture entre 1978 et 1982. Comme la direction de l'époque cherchait à impliquer les parents dans les classes, elle réalisa un sondage pour savoir ce que ceux-ci aimeraient offrir comme ateliers aux enfants dans le cadre du projet multi-âges. On voulait montrer aux jeunes des activités nouvelles, telles le tricot et la couture. C'est donc de cette façon que plusieurs mères entrèrent dans les classes offrir des ateliers. C'était souvent des gens que la direction connaissait et qui habitaient dans le quartier.

L'an dernier, alors que le projet multi-âges est mis de côté, l'atelier tricot-couture se poursuit, mais de façon différente. Une dame de l'école d'abord impliquée au niveau de la maternelle, puis aux dîners, est approchée par la direction pour aller offrir dans chaque classe, à raison d'une heure par semaine, l'atelier de tricot-couture aux enfants.

La mise sur pied d'ateliers à l'école La Mennais correspond avec l'arrivée d'un nouveau directeur en 1981. En effet, ce dernier a travaillé plusieurs années à l'école Atelier de la C.E.C.M. et a expérimenté par le fait même ce genre d'approche. Pendant deux années consécutives, l'animatrice des activités étudiantes a pris en main l'organisation d'ateliers au niveau de toute l'école, ceux-ci étant concentrés le vendredi après-midi. Grâce aux budgets offerts par l'Opération Renouveau, l'école a pu acheter tout le matériel nécessaire à la mise sur pied d'une dizaine d'ateliers animés bénévolement par une équipe de parents. La première année, 26 parents ont participé aux ateliers, alors que l'année suivante on en comptait 20. C'était la première fois que des parents entraient dans l'école. Les professeurs étaient un peu craintifs au départ, mais ils furent vite rassurés quand ils ont constaté le bon travail fourni par les parents impliqués. Cette année, les ateliers n'ont pas l'envergure d'autrefois, se donnant au niveau d'une classe à la fois. La raison pour laquelle ce projet est un peu tombé, c'est qu'il y a beaucoup de nouveaux projets qui se vivent dans l'école, grugeant par le fait même le temps et l'énergie des enseignants. Il n'en demeure pas moins que les ateliers furent la porte d'entrée des parents dans cette école.

C'est avec l'arrivée de l'Opération Renouveau à l'école Ste-Jeanne d'Arc que sont apparus les ateliers auprès des élèves de tous les degrés dans l'école. L'agent du milieu et l'adjointe à la direction ont vu à toute l'organisation. On est allé se chercher des ressources dans le milieu en faisant appel aux parents. C'est ainsi que les enfants choisissaient parmi une liste impressionnante d'activités celle qui leur plaisait. En tout, 34 activités différentes furent présentées, allant de la cuisine au tricot, en passant par la poterie, le dessin, le collage, etc. Les ateliers avaient lieu dans les classes, les enfants ayant été divisés en sous-groupes. Deux adultes (un professeur et un parent ou deux parents) animaient ces activités. Le projet s'étalait sur toute l'année et était clôturé par une exposition de tous les travaux des enfants.

A cause des deux bâtisses et de l'horaire des spécialistes, l'organisation était complexe et demandaient beaucoup de temps. De plus, les enfants montrèrent un peu de lassitude après quelques années. On mit donc fin aux ateliers après trois ans pour se rapprocher davantage de la pédagogie. C'est donc entre 1978-79 et 1980-81 que ce rapprochement avec les parents du milieu s'est effectué.

La formule des ateliers se vit encore aujourd'hui, mais à plus petite échelle (ateliers en classe par degré). Les enfants commencent à redemander les ateliers d'antan toutefois.

A l'école Hochelaga, les ateliers manuels offerts par les parents ont connu une évolution assez surprenante que nous examinerons en détail compte-tenu de leur importance dans l'école.

Depuis neuf ans, les parents de l'école Hochelaga offrent aux enfants divers ateliers manuels. Le tout a débuté lorsque les professeurs ont demandé à être libérés de leur tâche pour évaluer leur pédagogie en groupe. Les parents coordonnés par l'enseignante-ressource remplacèrent alors les professeurs sur le temps de classe en offrant aux jeunes différents ateliers manuels. Les fonds nécessaires provenaient du budget de l'Opération Renouveau. On visait ainsi un rapprochement école/milieu et à changer les mentalités autant du côté des enseignants que de celui des parents. Par la suite, on a constaté un certain morcellement, dans le sens où certains professeurs refusèrent de participer aux ateliers, les trouvant peu collés aux programmes du ministère. Animés par l'enseignante-ressource toujours, les parents décidèrent de prendre en main l'entière responsabilité des ateliers et on assiste alors à une reprise. Toute l'école participe aux ateliers et divers types de participation parents/professeurs sont expérimentés. Cette année, suite au virage pédagogique de l'Opération Renouveau qui met plus l'accent sur l'apprentissage du français et des mathématiques que sur le développement de l'image de soi, les parents ont d'abord eu peur de ne plus jamais pouvoir offrir d'ateliers manuels aux enfants. Mais compte-tenu de leur vaste expérience et de leur volonté de poursuivre, l'enseignante-ressource a aidé les parents à orienter différemment les objectifs des ateliers.

Pour chacun des ateliers offerts, on a tenté de cerner les objectifs pédagogiques travaillables aux ateliers. La formule ainsi rafraîchie des ateliers répond donc mieux à la nouvelle orientation de l'Opération Renouveau.

Antérieurement, les ateliers manuels visaient à développer une image de soi positive chez ces enfants issus de milieu défavorisé. Cette année, comme on vient de le voir, l'objectif est d'axer graduellement les ateliers manuels vers l'apprentissage du français et des mathématiques. On considère ces ateliers comme des situations significatives pour les jeunes dans le sens qu'elles tiennent compte du vécu des enfants, de leurs intérêts et de leur milieu et qu'elles visent le développement des trois savoirs suivants: les attitudes, les connaissances et les habiletés. Par apprentissage du français, on vise le discours, la lecture, l'écriture, le langage expressif, incitatif et informatif. Pour ce qui est des mathématiques, on pense au développement d'habiletés intellectuelles, sociales, affectives et psychomotrices, de même qu'à la mesure, aux nombres et à la géométrie. Ce changement au niveau des objectifs des aletiers modifie par le fait même l'attitude pédagogique des parents animateurs. On exigera l'atteinte des objectifs précédents dorénavant. De plus, les enseignants verront à la réappropriation des ateliers en classe.

Comment recrute-t-on les bénévoles? Au début de l'année, l'enseignante-ressource responsable du projet lance un appel à tous les parents intéressés à participer et les convoque à une rencontre qui a pour but d'organiser les ateliers au niveau de toute l'école. Une trentaine de personnes se présentent à chaque année. Sur ce nombre, la moitié ont une certaine expérience, alors que les autres sont de nouvelles venues. De plus, la continuité est assurée par un noyau de quatre ou cinq mères qui sont actives dans ce projet depuis ses débuts en 1975. La plupart sont des mères du quartier qui ont des enfants à l'école, quoique la porte est ouverte aux autres (anciennes mères, amis ou parents des participants, anciens élèves, etc.). Les professeurs qui habitent dans le quartier aident aussi au recrutement des bénévoles en parlant des ateliers à leurs voisins et amis.

Voyons comment se fait le choix des ateliers. Les parents-animateurs dressent la liste des activités qu'ils veulent offrir aux enfants. Les compétences de chacun sont mises à profit. L'enseignante-ressource responsable présente aux différents groupes d'élèves les ateliers à venir, décrivant le contenu de chacun. Par la suite, les enfants choisissent trois activités parmi celles qui sont offertes, soit un premier, un second et un troisième choix. L'enseignante-ressource voit après à la formation des groupes en tenant compte le plus possible des premiers choix des jeunes.

Quel genre d'ateliers manuels offre-t-on? Il y a neuf ans, les premiers ateliers offerts étaient axés sur la propreté et la prévention de la délinquance chez les jeunes avec la collaboration des différents corps de police, ainsi que quelques ateliers de

tricot et de menuiserie pour compléter le tout. En 1983-84, la liste s'est passablement allongée et diversifiée. En effet, pas loin d'une vingtaine d'ateliers manuels sont présentés aux enfants tels: broderie, fabrication d'un conte, feutrine, histoire, masques, oeil-de-dieu, symographie, art culinaire, poupée de laine, murale, abat-jour, couture, macramé, menuiserie, tapis sur canevas, panier de fleurs, tricot, peinture, tissage. En plus de développer la créativité et un certain champ de compétence, tous ces ateliers visent les objectifs précis des nouveaux programmes de français et de mathématiques qui partent du vécu des enfants.

Voici maintenant comment s'organisent ces divers ateliers dans l'espace et dans le temps avec un bref retour sur les premières années du projet. Lorsque l'école Hochelaga était localisée dans une autre bâtisse, les ateliers se donnaient dans les classes et dans tous les espaces disponibles que l'on pouvait trouver dans l'école. Depuis trois ans, toutefois, l'école est située dans une ancienne école secondaire et a l'avantage de posséder un très vaste sous-sol non utilisé par les élèves et le personnel. Il comprend une grande salle et quatre petits locaux, dont une ancienne cuisine. Il a fallu dans un premier temps rafraîchir le tout par une nouvelle peinture. Cet espace est donc entièrement à la disposition des parents qui offrent des ateliers manuels. Ils ont également plusieurs espaces de rangement pour le matériel, des tables et des chaises. Ceci facilite grandement le travail des parents et permet aux gens de se connaître plus rapidement. La cuisine est même devenue la salle de rencontre des parents de l'école. Du côté de l'horaire, on a connu toutes sortes de formules. Au début, tous les ateliers étaient offerts en même temps à tous les enfants de l'école pendant que les professeurs se perfectionnaient. Puis, ils ont été présentés à certains groupes, ne rejoignant pas l'ensemble des élèves, car quelques enseignants ne voyaient pas l'utilité des ateliers en terme d'apprentissage scolaire. A présent, tous les élèves de deuxième à sixième année profitent des ateliers du mardi, soit huit classes, à raison d'une heure par degré. Quatre groupes d'élèves se succèdent donc au cours de la journée. Les enfants sont répartis par degrés (sauf les 5ième et les 6ième année qu'on a regroupés) à l'intérieur des sept ou huit ateliers offerts simultanément par des équipes de deux ou trois parents. On voit à l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement. Il y a décloisonnement à l'intérieur d'un même degré, les élèves de classes différentes pouvant se retrouver ensemble dans un atelier de leur choix. L'année scolaire est divisée en trois ou quatre sessions de huit semaines chacunes entrecoupées de deux semaines, laissant à l'équipe le temps de procéder à un autre choix d'ateliers. Les enfants peuvent ainsi participer à trois ou quatre activités manuelles au cours de l'année. De plus, les ateliers offerts sont différents d'un degré à l'autre, tenant compte de l'âge et des capacités des enfants. Un enfant qui aura été présent tout son primaire à l'école Hochelaga aura pu assister à une vingtaine d'ateliers différents.

L'organisation des ateliers manuels nécessite des fonds importants, notamment pour l'achat des matériaux utilisés par les enfants et pour payer certaines personnes-ressources chargées de montrer aux parents-animateurs des techniques nouvelles demandées par les élèves. Ils sont de l'ordre de 2,500$ par an et proviennent du budget de l'Opération Renouveau en place depuis plusieurs années à l'école Hochelaga. Les parents vont eux-mêmes acheter le matériel nécessaire à leurs ateliers. Ils doivent dont faire preuve d'ingéniosité pour trouver des activités peu coûteuses et du matériel à bon marché, compte-tenu du nombre de pièces réalisées durant une année scolaire (environ 1,300 pièces). Le matériel excédentaire est soit utilisé lors d'un atelier semblable l'année suivante, soit mis à la disposition des enseignants dans leur classe, tout ceci afin d'éviter le moindre gaspillage.

Pour clôturer la fin des ateliers, les parents-animateurs organisent une vaste exposition de tous les travaux des enfants réalisés au cours de l'année, regroupant pas moins de 1,300 pièces différentes. Tout le monde est alors invité à visiter cette exposition qui remporte généralement un vif succès. Les enfants repartent ensuite avec leurs oeuvres dont ils ont raison d'être fiers.

L'évaluation du projet nous apprend ce qui suit. Les enfants sont très intéressés à avoir des ateliers manuels. Ces derniers les valorisent beaucoup et ils sont toujours très fiers de leurs réalisations. La plupart des objectifs fixés au départ en ce qui a trait aux apprentissages académiques semblent avoir été atteints par les élèves d'après les données recueillies auprès des jeunes à savoir ce qu'ils ont le plus appris pendant les ateliers manuels. Avec les années, la discipline est aussi plus facile à maintenir. L'équipe des parents est fort appréciée des enseignants. On les trouve bien organisés, attentifs et patients avec les enfants. Ils ne se gênent pas pour faire reprendre le travail des élèves jusqu'au moment où l'atteinte des objectifs de l'atelier est exigée. Certains parents parmi les plus anciens assurent un leadership auprès des nouveaux. Vu le succès qu'ils remportent, les ateliers manuels sont une source de valorisation pour les parents eux-mêmes. Par contre, les parents ont besoin de beaucoup de support et ont un peu de difficulté à prendre des responsabilités, ce qui nécessite un travail constant de la part de l'enseignante-ressource responsable du projet. C'est elle, en effet, qui doit prévoir le matériel nécessaire. Elle doit également téléphoner à chaque semaine aux bénévoles pour savoir si toute l'équipe sera présente et voir au remplacement des absents. Ce genre de projet n'arrive pas à rejoindre les parents les plus démunis socialement, ceux-ci étant parfois rejetés des autres participants.

La formule des activités intégrées existe depuis de nombreuses années à l'école St-Octave, avec quelques modifications au cours des ans toutefois et des arrêts sporadiques.

Pour rejoindre les bénévoles, on procède habituellement par un sondage ou des appels téléphoniques. Il arrive aussi que l'on fasse appel à certains organismes du milieu comme l'AFEAS pour compléter l'équipe.

Il y a cinq ou six ans, une quinzaine de mères offraient aux jeunes le choix de sept à huit ateliers différents, et ce, pendant deux années consécutives. En 1981-82, grâce à un budget spécial du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, on remet sur pied une dizaine d'ateliers manuels et d'art dramatique offert à tous les élèves de l'école, de janvier à avril, à raison de deux heures par semaine. Chaque enfant s'inscrit à une activité de son choix. Les élèves sont ensuite regroupés selon leurs intérêts à l'intérieur d'un même cycle. Un peu plus d'une vingtaine de parents sont responsables de ces ateliers qui regroupent environ dix enfants chacun. Les professeurs sont présents et assurent la discipline en cas de besoin. Une exposition des travaux d'élèves et un spectacle clôturent l'année et tous les parents sont invités à y participer. L'année d'ensuite, faute de fonds et de temps, les activités intégrées sont reportées. C'est ainsi qu'en 1983-84, on offre aux jeunes du deuxième cycle seulement un éventail diversifié d'activités, telles: fleurs, bâtonnets, coussin tissé, jardinière, murale, transfert d'images, sports, etc. Elles s'étendent sur une période de dix semaines et sont assurées par une équipe de vingt parents. Le financement de ces activités ne provient plus du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal cette fois. C'est l'école qui se trouve à fournir le matériel nécessaire. Plusieurs parents ont aussi pu admirer les travaux de leurs enfants lors de l'exposition de fin d'année.

On constate que ce sont les mêmes parents qui collaborent aux activités intégrées et au projet de compréhension de lecture. On nous mentionne aussi qu'il devient de plus en plus difficile de trouver des parents responsables d'ateliers; certains ont abandonné, alors que d'autres sont prêts à offrir leur aide dans être responsable de l'atelier.

f) Collaboration des parents dans des projets de nutrition

Les parents de trois écoles sont également présents dans des projets relatifs à l'alimentation, tels la distribution du lait, la semaine de nutrition, la fabrication de muffins et d'autres types d'activités dans le domaine.

C'est ainsi qu'à l'école St-Anselme, il y a sept ans que des adultes sont impliqués au niveau de la distribution du lait aux enfants. Le tout a commencé lorsque l'ancienne directrice a approché une demoiselle du quartier pour cette tâche journalière. Ceci allait dans le sens de l'ouverture sur la communauté. La tâche consiste à placer les berlingots dans les paniers de chacune des classes et de ranger le réfrégirateur. Aujourd'hui, ce sont deux mères qui sont responsables de la distribution du lait à l'école.

Impliquer les parents au niveau de la distribution du lait n'est pas une chose facile à l'école le Jardin des Sts-Anges, mais c'est un moyen d'aller chercher certains parents et de leur ouvrir la porte de l'école. Cela permet aussi de valoriser certains enfants qui sont bien fiers de voir leur mère dans l'école. Cette année, cinq dames viennent remplir cette tâche à raison d'une journée

chacune. L'équipe de bénévoles est instable toutefois et peu structurée. Parfois, des conflits naissent entre les membres du groupe. Aucune de ces mères ne fait partie du comité d'école et c'est pour la plupart leur premier contact avec l'école.

L'école le Jardin des Sts-Anges reçoit aussi un budget de nutrition de 1,000$ par an depuis quelques années du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal. On tente d'impliquer les parents dans un projet de nutrition, soit lors de la semaine de nutrition (1982-83), soit dans la fabrication de muffins ou de biscuits respectant les règles d'une saine alimentation (1983-84). Examinons ces deux projets.

Grâce au budget spécial du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal et à un chèque offert par un commerçant du quartier, un groupe de mères (5-6) ont organisé une semaine de l'alimentation au niveau de toute l'école. Voici quelques-unes des activités réalisées: dîner à l'école conforme aux règles de nutrition, différents goûters dans les classes (jus de fruits et de légumes à l'aide d'un extracteur, plats de fromages, salades, etc.), concours où chaque classe devait composer une chanson sur la nutrition.

Cette année, le projet de nutrition implique plusieurs parents tout au long de l'année dans la fabrication de biscuits ou de muffins à la maison pour les enfants de toute l'école. C'est la diététiste de l'école qui a vu au choix des recettes afin qu'elles soient conformes aux règles d'une saine alimentation. L'épicier du coin a fourni à très bon prix les ingrédients nécessaires. Afin de recruter des bénévoles, la direction a envoyé une lettre dans chaque famille expliquant le bien-fondé du projet et demandant la collaboration des gens. En tout, 25 mères ont accepté d'y participer, soit deux ou trois parents par classe. A chaque semaine, l'enfant apporte à sa mère les ingrédients de base et la recette. Celle-ci voit à la fabrication des biscuits ou muffins dans la soirée et le tout est retourné à l'école le lendemain matin. Il y a alors dégustation en classe de ces mets avec le berlingot de lait habituel.

Quel est donc l'impact du projet de nutrition à cette école? Les professeurs nous indiquent que la qualité des collations a vraiment augmentée avec les années. Avant, on apportait des chips ou de la gomme à mâcher, tandis qu'aujourd'hui, c'est plus équilibré en terme de collation. Les jeunes ont même commencé à manger des muffins.

L'infirmière de l'école incite aussi les jeunes à bien déjeuner le matin. Elle fait régulièrement des sondages auprès des plus petits afin de savoir si oui ou non ils ont déjeuné et le pourquoi. Elle suit de plus près ceux qui omettent ce repas. De plus, une recherche est présentement en cours relativement à l'obésité chez les jeunes à l'école.

Depuis 1976-77, le comité d'école a pris en main le volet nutrition à l'école Paul Jarry. Pendant trois années consécutives, un

sous-comité nutrition composé d'une dizaine de mères offrait aux élèves des cours en ce domaine, à raison d'une rencontre par mois par classe. Ces cours étaient agrémentés de dégustations de fruits et de légumes. De plus, dans les archives de l'école, on mentionne une Journée de l'Alimentation avec kiosques ouverts au public de 1976-77 à 1979-80, toujours organisée par les membres du comité d'école. Enfin, ce groupe de mères ont aussi préparé un livre de recettes distribué aux parents.

Après ces années fort productives, les parents ont laissé tomber ce projet qui leur demandait beaucoup trop de temps et d'énergie pour se diriger vers des choses plus simples. La direction nous indique aussi que les parents ne se sont pas sentis appuyés par les enseignants quelque peu indifférents face à leur projet d'alimentation.

Depuis quatre ans donc, on distribue du lait aux enfants à chaque jour comme dans bien d'autres écoles. Ce sont des membres du comité d'école qui préparent les berlingots. Elles sont sept et viennent en rotation à l'école.

Grâce à un budget spécial provenant de la commission scolaire (1,000$) et du Club Lyons (500$) approché par le comité d'école, les enfants profitent de la collation-soleil deux fois par semaine. Deux bénévoles voient à la préparation de ces goûters depuis trois ans. Il s'agit de pommes et de biscuits d'avoine.

g) Les parents dans les classes de maternelle

Il semble que les classes de maternelle soient une excellente porte d'entrée pour les parents dans l'école. En effet, cinq des dix écoles étudiées ont des projets impliquant directement les parents à ce niveau. Voyons ensemble la diversité des activités mentionnées par nos répondants.

A l'école Hochelaga, dans le cadre de l'Opération Renouveau, la jardinière vit depuis trois ans un projet de bricolage avec les enfants et les parents qui a changé d'orientation toutefois en cours de route. Au début, les objectifs visés étaient le développement de la créativité et de la motivation chez les enfants. Cette année, trois objectifs sous-tendent le projet: 1) amener l'enfant à choisir ses actions en rapport avec l'information reçue et à les traduire dans un travail concret; 2) développer une attitude de continuité dans le travail (persévérance et produit fini); 3) favoriser la fréquentation scolaire en impliquant les parents dans le vécu de la classe.

L'idée du projet est venue du fait que les enfants sont très insécures pendant la période de bricolage et adressent de très nombreuses demandes à la jardinière qui ne peut répondre à toutes les questions en même temps. On a cru bon impliquer les parents pendant ces activités afin de rassurer les enfants et de faciliter la tâche de la jardinière. Aussi, le taux d'absences relativement élevé en maternelle inquiétait la conseillère en fréquentation scolaire. Il s'agissait alors de faire prendre conscien-

ce aux parents de la pertinence de la maternelle pour le développement de pré-requis scolaires en les faisant s'impliquer dans la classe au cours même de l'action.

Les deux années précédentes, c'est au moment de l'assemblée générale que l'on faisait appel aux parents pour les ateliers de bricolage au pré-scolaire. S'ajoutaient à ces volontaires quelques autres parents recrutés par la jardinière elle-même lors de contacts personnels. Cette année, c'est la conseillère en fréquentation scolaire qui a pris en main les démarches pour trouver des parents-collaborateurs. La publicité s'est faite au début de l'année, lors de la rencontre de parents. Une douzaine de mères ont répondu à l'appel, soit six pour le groupe du matin et six pour le groupe de l'après-midi. Ce sont toutes des mères d'enfants inscrits en maternelle. Quelques-unes se sont désistées en cours de route, d'autres ne viennent qu'occasionnellement (problème de gardienne, travail).

Le projet de bricolage s'étend de novembre à mai, à raison d'une demi-journée par quinze jours. La jardinière, l'orthopédagogue, la conseillère en fréquentation scolaire, de même que les mères participantes se rencontrent la journée même des ateliers pour prendre connaissance de l'activité à l'ordre du jour et se familiariser avec les consignes. Le matériel a été préparé au préalable par la jardinière. Les enfants sont ensuite répartis en petites équipes ayant chacune à leur tête un des adultes disponibles. Il est à noter que les parents ne travaillent pas avec leur enfant, et ce, d'un commun accord entre les parents et la jardinière.

Ce genre de projet où l'on va chercher les ressources du milieu permet un meilleur rendement lors des activités de bricolage et de mieux comprendre la clientèle de l'école par l'entremise des contacts avec les parents. Il n'est pas certain toutefois qu'il y ait amélioration au plan de la fréquentation scolaire.

D'après la jardinière, les parents qui ont participé aux ateliers de bricolage depuis trois ans continuent de s'impliquer au niveau de l'école, notamment dans les ateliers manuels dont nous avons parlé antérieurement.

A l'école La Mennais, trois projets impliquent les parents d'enfants de maternelle: communication parents-enfants, expression corporelle, psychologie de l'enfant. Ces trois projets sont aussi dans le cadre de l'Opération Renouveau.

Le projet de communication parents-enfants est réalisé au niveau d'une des classes de maternelle quatre ans. Voyons comment la jardinière a évolué dans le sens de la participation des parents avec les années en premier lieu, pour passer ensuite à la description du projet tel que vécu cette année.

La jardinière responsable de ce projet enseigne depuis six ans au niveau des maternelles quatre ans. Au début, elle a surtout observé les enfants de sa classe, en étant à ses premières armes

avec les enfants de cet âge. Par la suite, elle a eu le goût d'impliquer les parents dans sa démarche. Pendant deux ans, en collaboration avec le conseiller pédagogique, elle a mis sur pied une série de rencontres avec les parents de sa classe. Elle prenait en note leurs suggestions et en tirait profit dans son vécu pédagogique. Durant les deux années qui ont suivi, c'est avec l'aide du psychologue scolaire qu'elle animait ces rencontres mensuelles de parents. Cette année, elle s'est assurée la collaboration de deux personnes-ressources de l'Opération Renouveau, soit l'agent de liaison et la psycho-éducatrice, car elle voulait aller plus loin en invitant les parents à des activités en classe avec leur enfant. Les premiers contacts furent au niveau des petites fêtes (Halloween, Noël, St-Valentin) où les parents prirent graduellement en main l'organisation de ces dernières. En février, elle a convoqué une rencontre spéciale afin de présenter aux parents de sa classe le projet de communication parents-enfants.

Globalement, le projet de communication parents-enfants se veut une ouverture sur le milieu. Trois objectifs spécifiques le sous-tendent, soit aider les parents à être plus attentifs à la manière de communiquer avec leur enfant, prendre conscience des différents moyens de communication et en venir à déterminer le moyen avec lequel ils se sentent le plus à l'aise.

Voici donc comment se présente le projet. La jardinière, l'agent de liaison et la psycho-éducatrice ont mis sur pied une série de six rencontres hebdomadaires, où les parents qui le désirent participent à des activités de communication avec leur enfant, et ce, sur le temps de classe. Ces activités sont divisées en trois blocs de deux rencontres, le premier portant sur l'expression corporelle, le second ayant comme thème les activités éducatrices, alors que le troisième bloc met l'accent sur le langage verval. Seuls les enfants dont les parents sont présents participent à ces activités, les autres jeunes étant sous la responsabilité d'un parent-collaborateur. Durant la première demi-heure de la rencontre, chacun des parents participants expérimente le type de communication à l'étude avec son enfant d'abord, puis avec un autre enfant, pour revenir finalement avec son propre enfant. Par la suite, les jeunes retrouvent leurs compagnons de classe rassemblés dans un autre local, alors que les parents présents tentent d'objectiver ce qu'ils viennent de vivre au plan de la communication avec leur enfant, le tout sous forme de discussion animée par la jardinière et la personne-ressource participante s'il y a lieu.

Pour un bloc donné, la première rencontre est réalisée par la jardinière avec l'une des des deux personnes-ressources impliquées dans le projet, alors que la jardinière se retrouve seule pour animer la seconde rencontre du même type. Ceci a pour but d'outiller la jardinière dans ce genre d'activités.

Environ la moitié des parents de cette maternelle quatre ans ont accepté de participer à ces ateliers de communication parents-enfants. Lors de la dernière rencontre, on prévoit évaluer la portée d'un tel projet avec tous les participants.

Le second projet vécu à l'école La Mennais au niveau des maternelle s'intitule "Je bouge parce que je vis". Il s'agit d'un atelier d'expression corporelle animé par une mère. Voyons comment l'idée d'un tel projet est venu d'abord, pour ensuite décrire les objectifs et la démarche.

Régulièrement, la jardinière de ce groupe de maternelle quatre ans rencontre les parents lorsqu'ils viennent reconduire leur enfant en classe, ce qui permet l'établissement de liens entre les parents eux-mêmes, ainsi qu'avec elle. A Noël, elle a pensé inviter les parents à une petite fête où les enfants présentaient un spectacle de chansons et de danses. C'est à cette occasion que certains parents ont suggéré la mise sur pied d'un atelier d'expression corporelle pour les petits. La jardinière est pour l'utilisation des ressources du milieu. Quelques temps auparavant, elle avait entendu dire qu'une des mères de sa classe suivait des cours d'expression corporelle depuis six ans et que l'an passé elle avait même offert un atelier de ce genre au niveau de l'école. C'est donc la jardinière qui a fait les premiers pas vers cette dame et lui a demandé si elle était intéressée à renouveller son expérience avec les petits de quatre ans. Cette mère, quoique gênée, a fini par accepter de participer à ce projet en tant que personne-ressource. Le nom du projet vient d'une expression d'un enfant de la classe à qui l'on demandait d'arrêter de bouger et qui a répliqué ceci: "Je bouge parce que je vis!".

L'objectif global du projet est l'ouverture du milieu de par l'utilisation d'une personne-ressource compétente qui est également un parent dans l'école. Plus spécifiquement, ce projet englobe trois objectifs, soit amener l'enfant de quatre ans à développer une meilleure connaissance de soi par le mouvement, à vivre ses pulsions de vie indispensables à son développement et à découvrir et s'approprier l'espace.

Voici comment se présente le projet. De janvier à juin, à raison de 75 minutes par semaine, la personne-ressource engagée vient présenter ses ateliers d'expression corporelle ainsi structurés: réchauffement, exercices proprement dits, détente. Ces ateliers sont offerts aux enfants d'une seule des classes de maternelle quatre ans, où la jardinière participe activement. Vers la mi-avril, les enfants présenteront un petit spectacle d'expression corporelle à leurs parents. Chacun des ateliers est suivi d'une courte période d'évaluation verbale, où la personne-ressource et la jardinière font le point. A la fin du projet, on prévoit une évaluation globale.

Le troisième projet vécu à l'école La Mennais au niveau d'une des classes de maternelle et sous peu dans deux classes de première année vise à informer les parents sur la psychologie de l'enfant. L'agent de liaison de l'école a mis sur pied une série de rencontres hebdomadaires avec les parents de ces classes portant sur la psychologie et l'éducation des enfants. Le tout se fait sous forme de dialogues avec les mères à partir de situations difficiles vécues à la maison avec leur enfant. Selon les conditions idéales pour une bonne communication mère-enfant, ces femmes tentent d'in-

venter des dialogues possibles avec leur enfant. On est loin des cours théoriques, voulant davantage se rapprocher du vécu des gens du milieu. Une dizaine de mères ayant des enfants de maternelle assistent régulièrement à ces rencontres qui sont au nombre de six. La jardinière n'en est pas à ses premières armes avec ce genre de rencontre. L'an passé, aidée de la psychologue de l'école, elle animait déjà des groupes de parents.

Nous avons interrogé deux jardinières travaillant à l'école Ste-Jeanne d'Arc relativement aux projets mis sur pied dans leur classe impliquant les parents. L'une est en charge des enfants de cinq ans, alors que l'autre s'occupe de ceux de quatre ans. Voici deux des projets mentionnés: maternelle-maison une semaine par an et camp de fin de semaine pour les nouveaux.

Il y a sept ans, suite à un congrès où l'on décrivait le principe des maternelles-maisons en région éloignée, la jardinière fut tentée d'expérimenter ce projet avec ses élèves de 5 ans. Comme elle n'a pas besoin de fonds spéciaux pour son projet et que la direction est d'accord, de même que les parents, elle organise le tout comme suit.

Dans un premier temps, elle convoque les parents à une rencontre où elle leur explique le principe de la maternelle-maison. Par la suite, ceux qui sont intéressés à participer au projet viennent la rencontrer après la classe afin d'organiser le programme de la demi-journée à la maison, à partir du matériel qu'on y trouve et des aptitudes particulières des parents. Voici quelques exemples d'activités: cuisine, bricolage, musique, menuiserie, jeux, etc. La maternelle-maison a généralement lieu au printemps, quand la température est plus clémente pour circuler à pied sans vêtements d'hiver encombrants. Comme tous les parents ne sont pas intéressés à y participer ou n'ont pas l'espace requis pour recevoir une dizaine d'enfants à la fois, une semaine suffit pour faire le tour des maisons à raison d'une demi-journée par famille. Les enfants participent à tour de rôle vu que l'on doit diviser le groupe en deux. Il serait impossible d'arriver avec vingt enfants dans un foyer non aménagé à cette fin.

Cette année, aidée de la jardinière du groupe de cinq ans, celle qui est en charge de la maternelle quatre ans décide de s'intégrer au projet de maternelle-maison. Elle répond ainsi à la demande des parents de plus en plus pressante en ce sens. Les gens sont mis au courant du projet par les anciens et d'une année à l'autre on s'attend à avoir la maternelle-maison. Ce type de projet stimule aussi les enfants, alors que la motivation baisse un peu à la fin de l'année scolaire habituellement.

Voici maintenant comment se présente le projet de camp de fin de semaine réalisé en septembre 1982. Le professeur de maternelle quatre ans remarquait depuis quelques années déjà que la séparation des petits avec leur mère était très difficile en septembre. Elle avait déjà essayé l'entrée progressive, mais c'était insuffisant. C'est alors qu'elle pensa à un camp de fin de semaine au début de l'année, où les familles de tous les enfants inscrits

vivraient deux jours ensemble avec la jardinière et d'autres personnes-ressources de l'école, afin de s'apprivoiser mutuellement d'une part et de permettre aux parents d'observer d'autres familles avec des enfants de quatre ans, de voir les différents modes d'intervention de chacun et d'être confrontés à d'autres valeurs que les leurs. On souhaitait également que cette expérience aboutisse à la mise en place de groupes de discussion sur l'éducation en cours d'année.

Le projet est dans le cadre de l'Opération Renouveau qui subventionne la majeure partie du camp de fin de semaine (2,000$ environ).

On annonce le projet aux parents des futurs élèves en juin. Lors d'une réunion, la jardinière et le personnel non-enseignant de l'école expliquent aux parents le pourquoi d'un tel camp de fin de semaine. Sur les 17 familles, 12 acceptent de participer, la plupart des autres ayant de bonnes raisons de ne pouvoir y être.

On choisit le Camp Bleu et Blanc qui offre depuis des années des activités aux familles à faibles revenus. Le camp fournit des moniteurs pour les activités plein-air. De plus, la jardinière, le personnel non-enseignant de l'école et la direction agissent comme personnes-ressources auprès des 12 familles présentes.

Tout se déroule parfaitement durant la fin de semaine choisie (début de septembre). Même si la plupart des parents sont inquiets au départ, à la fin du camp ils sont tous ravis. Plusieurs se lient d'amitié.

La rentrée scolaire est beaucoup moins douloureuse pour les enfants sauf peut-être pour deux qui étaient absents au camp.

Deux pères qui ont participé au camp de fin de semaine et le mari de la jardinière également présent réalisent par la suite un diaporama à partir des photos prises au camp avec texte et musique. C'est une expérience enrichissante pour chacun d'eux.

En novembre, on présente à tous les participants du camp le diaporama, avec en plus un petit goûter. Le personnel non-enseignant est présent lui aussi avec la jardinière. On souhaite plus d'échanges par la suite, mais les parents ont plus le goût à la fête.

Par la suite, les parents s'impliquent en classe dans différentes activités: préparation de la fête de Noël, ateliers de menuiserie et de plasticine, cuisine, cours de natation, etc. L'année d'ensuite, on les retrouve encore comme participants aux activités de maternelle cinq ans.

Quoique l'expérience est enrichissante pour tout le monde, elle n'est pas reconduite en 1983-84 pour deux raisons principales: le groupe d'enfants inscrits en maternelle passe de 17 à 32, ce qui implique la tenue de deux fins de semaine au lieu d'une; les organisateurs ne veulent pas investir leur énergie dans deux fins de semaine, allant ainsi à l'encontre du souhait des parents.

A l'école St-Octave, l'éducatrice de la maternelle est née dans le quartier et y habite encore. De par sa personnalité, elle est ouverte à tous les parents. C'est ainsi qu'elle fait partie du comité d'école depuis plusieurs années et que la porte de sa classe leur est ouverte. Nous examinons ici très brièvement six projets vécus à ce niveau, soit l'intégration des nouveaux, l'observation de son enfant en classe, l'étude du milieu avec les enfants, l'organisation de fêtes, la classe-neige et les ateliers.

Afin de faciliter l'intégration des nouveaux, l'éducatrice les fait venir un à un au mois de mai pour passer une demi-journée avec le groupe des anciens élèves.

A la fin du mois d'octobre, l'éducatrice offre aux parents de venir observer leur enfant pendant les activités régulières. Elle en profite pour les intégrer aux différentes activités de façon informelle.

Les petits ont aussi l'occasion d'apprendre à mieux connaître leur milieu par différentes visites, comme celle de la caserne des pompiers, la Caisse populaire, le Centre civique. Les parents collaborent à ces activités habituellement.

Lors des petites fêtes comme Noël et l'Halloween, l'éducatrice fait appel aux parents afin qu'ils prennent en main l'organisation de celles-ci. Un parent est nommé responsable, alors que l'éducatrice coordonne le tout.

En 1981-82, grâce à des fonds du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, on organise pour tous les enfants de maternelle une classe-neige de 2½ jours. Cette première expérience fut très difficile. En effet, les enfants pleuraient et les parents étaient très craintifs. Aujourd'hui encore, on organise une classe-neige, mais les fonds proviennent entièrement des parents. L'éducatrice choisit elle-même des parents autonomes qui l'aideront tout au long de ces journées.

L'éducatrice permet aussi aux parents de venir dans sa classe. C'est ainsi qu'il leur est possible de participer à des ateliers où parents, enfants et éducatrice sont présents.

L'éducatrice constate que cette intégration graduelle des parents au niveau de la maternelle porte fruit même à plus long terme. Il n'est pas rare de voir ces mêmes parents continuer à participer à la vie de l'école par la suite pendant de nombreuses années.

Les parents sont également présents au niveau des maternelles à l'école Jacques Bizard, et ce, depuis de très nombreuses années. La maternelle-maison existe depuis 1977 et à l'intérieur du projet Ecole-Famille mis en place en 1978, un volet touche plus particulièrement les pré-maternelles et les maternelles. Jetons un coup d'oeil sur ces projets.

En 1977, on décide de mettre sur pied le projet de maternelle-maison. Il s'agit de rejoindre les parents d'enfants sous-stimulés à la maison et de les habileter indirectement sous forme de "modelling" aux pratiques éducatives courantes. De plus, le projet a pour but de démystifier l'école aux yeux des parents et d'établir un premier contact entre l'école et la maison.

Après avoir identifié certains enfants susceptibles de bénéficier de cette mesure (jardinière, travailleuse sociale et psychologue), la personne-ressource engagée entre en contact avec les parents concernés et leur offre de participer à ce programme d'enrichissement. Elle constate bien de la résistance de la part des parents et doit revenir à la charge plusieurs fois.

La maternelle-maison se présente comme suit: en plus de fréquenter régulièrement la maternelle, les enfants ciblés * sont regroupés en équipe de quatre et visitent leur famille à tour de rôle une fois par mois. La mère qui reçoit le groupe d'enfants et la personne-ressource vivent des activités éducatives à partir de matériel que l'on retrouve habituellement dans les maisons. On apporte aussi du matériel scolaire que l'on laisse à la maison pour une semaine, un peu comme sur le principe d'une joujouthèque. Les autres enfants de la maison participent également aux activités. Une petite collation payée par l'école fait partie du programme dans le cadre de la politique alimentaire. D'autres activités spéciales s'ajoutent en cours d'année nécessitant la participation de ces parents: cours de natation pour les petits, activités au gymnase, visite de la bibliothèque ou du supermarché, théâtre de marionnettes, etc.

Pour favoriser les échanges entre les parents, ainsi que permettre le rapprochement des deux groupes socio-culturels de l'île, la personne-ressource organise chez elle de petites fêtes avec les enfants et leurs parents à Noël et à la fin de l'année. Il aura fallu quatre ans pour réaliser ces objectifs.

Ce genre de projet nécessite toutefois beaucoup de déplacement de la part de la personne-ressource, le tout se faisant en taxi.

Dans le cadre du Projet Ecole-Famille mis de l'avant en 1978 à l'école Jacques Bizard, une des clientèles touchées est la pré-maternelle et la maternelle. Voici donc comment on tente de rejoindre les parents de ces enfants.

L'objectif au niveau de la pré-maternelle est le dépistage précoce des enfants afin de cueillir des informations sur les besoins de la future clientèle. Il s'agit ici de trois journées consacrées à une série de tests réalisés par la jardinière, la rééducatrice, la travailleuse sociale, le psychologue et l'orthophoniste, le tout coordonné par la direction.

---

* Leur nombre passe de 20 à 4 de 1977 à 1984, ce qui n'est pas étranger au fait du changement de population sur l'île.

Avec les années, on ajoute des soirées d'information à l'intention des parents. C'est ainsi qu'en 1979, l'information porte sur l'école, son organisation et ses services. En 1980 et en 1981, on ajoute les composantes suivantes: la maternelle, ses buts et ses activités, la préparation des enfants et les mécanismes de participation des parents.

Un service de garderie est offert aux parents afin qu'ils puissent participer à ces soirées d'information. C'est ainsi qu'en 1978 et 1979, on engage un professeur suppléant à cette fin, alors qu'en 1980 et 1981, on fait appel aux parents de l'école pour assurer ce service, mais on ne répond pas suffisamment à l'appel. Au début du projet, on pensait mettre sur pied un service de transport, mais on se rend vite compte que les parents s'organisent par eux-mêmes dès le départ.

Entre 1978 et 1982, on constate certains changements dans les démarches entreprises au niveau des maternelles.

C'est ainsi qu'en 1978, on organise six rencontres d'une demi-journée par groupe classe afin d'aborder les thèmes suivants avec les parents: observation en classe, alimentation, développement de l'enfant, activités participantes, langage et bilan. C'est à partir de l'analyse des besoins du milieu que l'école propose ces thèmes. L'information est donnée par divers spécialistes de l'école approchés par la direction et la travailleuse sociale. Le tout est suivi d'une période de questions. Près de 80% des parents ont participé aux rencontres. Ceux-ci sont intéressés à poursuivre le projet, mais ont de la difficulté à spécifier leurs besoins à eux. On constate peu d'échanges entre les parents eux-mêmes.

En 1979, année de conflits scolaires, on a dû modifier la formule. On organise une soirée et une journée d'information dans le but d'informer les parents sur la préparation immédiate de l'enfant à la première année, ainsi que sur l'organisation pédagogique en première année l'an prochain. L'information est donnée par quelques spécialistes (travailleuse sociale, psychologue, rééducatrice), la direction et les jardinières. On répond ensuite aux questions des parents.

En 1980, suite au départ de la travailleuse sociale responsable du projet Ecole-Famille, on fait appel aux ressources du C.L.S.C. du secteur. S'ajoutent à l'équipe, les professeurs de première année également. Cinq rencontres d'une demi-journée par groupe classe sont organisées sous forme d'échanges à partir de documents audio-visuels ou d'exposés du travailleur social engagé sur les thèmes suivants: information sur la maternelle, observation en classe, comment répondre aux besoins fondamentaux de l'enfant, mythe des parents parfaits, préparation à la première année. De plus, une soirée d'information porte sur la première année. La participation des parents est plus grande pour la soirée d'information et pour la demi-journée d'observation, mais moindre

quand il s'agit des échanges sur les thèmes. Les parents se parlent un peu plus et ils ont encore de la difficulté à cerner leurs propres besoins.

En 1981, les objectifs sont quelque peu modifiés par rapport au projet École-Famille. On veut améliorer les interactions parents-enfants-école, prévenir le plus grand nombre de comportements inappropriés et fournir aux parents l'occasion d'acquérir des connaissances, de réfléchir sur leurs comportements et d'échanger leurs expériences. En plus des deux séances d'observation en classe suivies de discussions et de trois séances d'information sur les thèmes qui suivent: comment répondre aux besoins fondamentaux de son enfant, ce qu'est la maternelle, comment préparer son enfant à la première année, on ajoute six séances d'entraînement à l'analyse et à la modification du comportement, totalisant 18 heures d'information et d'entraînement.* C'est encore le travailleur social du C.L.S.C. qui est responsable de ce dossier. Il travaille en collaboration avec le psychologue, la rééducatrice et les jardinières. On constate encore une forte participation des parents pour l'information et l'observation, ainsi que plus d'échanges entre eux. On n'arrive toujours pas à identifier ses besoins toutefois.

Ici encore le service de garderie est offert aux parents grâce à l'engagement d'un professeur suppléant, le tout étant graduellement quoique non complètement pris en charge par des parents bénévoles.

Avec la venue du groupe E.D.E.F.I. dont nous parlerons plus loin, on poursuit les activités au niveau de la maternelle un peu dans le même sens, soit des demi-journées d'observation/participation.

h) Les parents dans les classes auprès des enfants

Suite à nos entrevues, on apprend que les parents sont des personnes-ressources importantes dans des projets touchant directement la pédagogie dans trois écoles (Hochelaga, Ste-Jeanne d'Arc et St-Octave). On les retrouve également auprès des enfants dans des programmes de motivation dans deux écoles (Cardinal Léger et St-Octave) ou des cours de la Croix-Rouge après les heures de classe à l'école le Jardin des Sts-Anges. Voyons ensemble ces projets.

- Projets touchant directement la pédagogie

La plupart des projets touchent plus particulièrement l'apprentissage de la lecture.

C'est ainsi qu'à l'école Hochelaga, dès la sortie du nouveau programme de français, soit il y a quatre ans, une des enseignantes de première année fut emballée et décida de l'expérimenter dans sa classe.

---

* Il est à noter que ce cours était offert à l'ensemble des parents et pas seulement aux parents d'enfants de maternelle.

Toutefois, elle constate très vite qu'elle manque de temps pour faire lire les enfants et qu'elle ne peut leur accorder une attention particulière à elle seule.

Dans le cadre de l'Opération Renouveau, elle soumet donc son projet de compréhension de lecture qui a pour objectif principal de développer le goût de lire chez l'enfant. Elle souhaite également que ce goût de la lecture soit prolongé dans le milieu immédiat du jeune, c'est-à-dire à la maison.

Comment jumeler ces deux objectifs sinon en s'assurant de la collaboration des parents des élèves de sa classe au niveau de l'apprentissage même de la lecture. Voici donc comment s'articule le projet de compréhension de lecture dans l'espace et dans le temps et comment le recrutement des parents s'opère.

Au début de l'année, lors de la réunion d'accueil, l'enseignante présente aux parents le projet suivant: Des parents viennent supporter les enfants de la classe dans leur démarche d'apprentissage de la lecture à raison d'une heure par semaine tout au long de l'année scolaire. Chaque parent supervise un petit groupe de deux ou trois enfants autres que le sien, après avoir lui-même été mis au courant de l'orientation du nouveau programme de français. Ceci pourra aider les parents participants à mieux suivre le cheminement de leur propre enfant à la maison par la suite.

Dans le cas présent, le recrutement des parents est assez facile. En effet, cette enseignante de première année est bien connue et appréciée des parents. Elle est née dans le quartier et y habite encore. De plus, elle travaille dans les écoles du quartier depuis plus de vingt ans, enseignant même aux enfants de ses anciens élèves. C'est une femme bien enracinée dans son milieu, qui est facile d'approche et qui parle à tout le monde.

Cette année, treize mères ont collaboré au projet de compréhension de lecture dans sa classe. L'une d'entre elles fut nommée responsable du groupe. C'est elle qui voit au rappel des participantes à chaque semaine et au remplacement de celles qui ne peuvent venir *, déchargeant ainsi l'enseignante de cette surcharge de travail. Parmi les parents-collaborateurs, on compte même une analphabète fonctionnelle que l'enseignante voit la veille de l'atelier pour la faire elle-même cheminer au niveau de l'apprentissage de la lecture. Ce parent s'occupe d'un seul enfant lui-même en difficulté légère. Il est intéressant de noter que cette mère fait un excellent travail en terme de déblocage en lecture pour cet enfant.

L'atelier se déroule à l'intérieur de la classe pour une partie des élèves, à la bibliothèque de l'école pour l'autre partie du groupe.

---

* Ce sont des enfants de cinquième année qui remplacent occasionnellement les parents absents.

Le matériel de lecture utilisé n'est pas uniforme, en ce sens que tous les enfants n'ont pas un même livre de base pour l'année. En effet, un enfant peut se choisir un livre dans la bibliothèque de la classe. Le choix des livres est vaste et adapté aux différents niveaux de lecture des enfants. L'achat de ces livres, effectué par l'enseignante elle-même au cours des années, est rendu possible grâce au budget de l'Opération Renouveau (800$ par année). En plus de servir aux ateliers de lecture, cette mini-bibliothèque est toujours à la disposition des enfants qui dès qu'ils ont un moment de libre peuvent se choisir un livre pour se détendre. On veut ainsi rendre la lecture agréable pour les jeunes. Les parents-collaborateurs aident aussi le professeur à confectionner du matériel éducatif sur cartons qui est également à la portée des élèves (mots nouveaux, phrases apprises, etc.).

Toujours dans le cadre du projet, les enfants sont inscrits à la bibliothèque du quartier afin de prolonger dans le milieu leur goût de lire. Il s'agit ici de faire connaître cette ressource aux enfants et aux parents d'abord, afin qu'elle soit de plus en plus utilisée par la suite.

Le pourcentage d'échec en lecture a passablement diminué depuis l'implantation de ce projet fort apprécié des enfants et des parents. Cette année, le projet s'est élargi à l'autre classe de première année de l'école vu son succès.

Il est à noter que cette enseignante de première année issue du milieu sait comment aller chercher les parents. Les portes de sa classe sont grandes ouvertes à quelques autres mères qui viennent apporter leur aide à différents niveaux, et ce, pratiquement à chaque jour de la semaine, selon un horaire pré-établi. Quand on parle aux parents actifs dans l'école aujourd'hui (comité d'école, ateliers manuels, etc.), on constate qu'ils sont souvent passés dans la classe de cette enseignante à leurs débuts.

A l'école Ste-Jeanne d'Arc, trois projets touchent plus particulièrement la pédagogie et les parents. Il s'agit du projet MELI en première année, le projet de support aux enfants de première année par les parents et l'atelier d'imprimerie offert aux enfants de toute l'école par un groupe de parents. Ces projets sont nouveaux de cette année.

L'Opération Renouveau mettait sur pied cette année le projet MELI. Il s'agit d'un programme de support en lecture pour les enfants de première année ayant des difficultés en français. A l'origine, les élèves de sixième année devaient agir comme tuteurs auprès des jeunes, quinze minutes le matin avant le début des classes. Mais ceci semblait occasionner beaucoup de déplacement et de difficultés au plan du fonctionnement. On approcha alors les parents des enfants de première année qui éprouvaient des difficultés en lecture pour qu'ils jouent ce rôle de tuteurs auprès de leur propre enfant à la maison, à raison de cinq minutes par jour. Dix mères reçurent une formation en ce sens afin de renforcer le jeune lecteur dans sa démarche d'apprentissage. Environ la moitié des pa-

rents impliqués poursuivent le projet. Pour que le projet MELI remporte plus de succès, il aurait fallu plus de support aux parents impliqués.

Voyons maintenant comment s'articule le projet de support aux enfants de première année par les parents. A raison de deux heures par semaine (une heure pour le français le lundi matin et une heure pour les mathématiques le mardi matin), les parents sont invités à venir en classe de première année aider le professeur dans sa tâche afin d'aider les enfants à la façon du team-teaching. On les appelle les marraines de la classe et elles ont été choisies par la titulaire lors d'une réunion au début de l'année (quatre bénévoles en tout).

Au début, ces parents observaient ce qui se passait en classe. Après deux séances, elles ont commencé tout naturellement à s'impliquer en apportant du support aux enfants en difficulté. Elles sont fidèles au poste (une seule a démissionné) et sont fort utiles, notamment lorsqu'il y a beaucoup de manipulation à faire en mathématiques.

Les enfants adorent voir des parents dans l'école et ces derniers apprennent beaucoup sur la façon d'agir avec les enfants et sur leur enfant en situation d'apprentissage dans un groupe.

L'idée d'un atelier d'imprimerie vient de la direction qui avait déjà expérimenté un projet du même genre dans une autre école. L'Opération Renouveau fournit des fonds pour l'achat du matériel. Cinq parents du comité d'école agissent comme personnes-ressources.

L'atelier est offert à tous les enfants de l'école. On y apprend les rudiments de l'imprimerie, le tout étant intégré aux apprentissages scolaires. En effet, les élèves rédigent en classe un court texte qu'ils corrigent avec leur professeur, avant de venir l'imprimer eux-mêmes dans l'atelier.

Un local est entièrement réservé à l'atelier d'imprimerie et est sous la responsabilité des parents participants. Les ateliers sont offerts deux jours par semaine tout au long de l'année, les classes y venant en rotation.

C'est la direction qui coordonne les activités et c'est également elle qui a vu à la formation des parents bénévoles tous novices en la matière.

A l'occasion de Noël, les parents et les enfants ont préparé un calendrier spécial pour l'école. Chacune des classes préparait un dessin, d'où l'aspect collectif de cette activité.

Les élèves de cinquième et sixième année préparent un livre à l'intention de ceux de deuxième année. Ils ont écrit des histoires, inventé des jeux et préparé des dessins à cette fin.

C'est une technique difficile et les progrès sont lents. De plus, le matériel de base est fort dispendieux. Les résultats obtenus

sont satisfaisants compte-tenu du peu d'expérience des personnes-ressources au départ. On compte poursuivre ce projet l'an prochain.

A l'école St-Octave, deux projets impliquant les parents ont un lien direct avec la pédagogie. Il s'agit du programme de compréhension de lecture en troisième et quatrième année et du projet génie en herbe pris entièrement en main par un groupe de parents.

Il y a trois ans, devant les difficultés des élèves de troisième et quatrième année à comprendre ce qu'ils lisaient, les professeurs et l'orthopédagogue ont décidé de mettre sur pied un programme de compréhension de lecture susceptible de motiver les enfants à lire davantage. Il est rendu possible grâce à la collaboration de nombreux parents. Il est encore en vigueur aujourd'hui vu son énorme succès remporté auprès des jeunes. Voici l'évolution du projet.

En 1981-82, grâce à des fonds spéciaux pour les milieux défavorisés, on achète du matériel de lecture diversifié, à partir duquel l'orthopédagogue aidée des enseignantes de troisième et quatrième année et du directeur ont participé à la réalisation du matériel qui comprend une vingtaine d'activités concrètes de lecture. Des parents plastifient le tout. Mais leur collaboration ne s'arrête pas là. En effet, on fait appel à eux pour agir en tant qu'animateurs auprès des enfants durant les activités de lecture. Les élèves sont divisés en équipe de cinq ou six, chacune étant supervisée par un parent. Le professeur et l'orthopédagogue sont également présents soit dans la classe, soit à la bibliothèque. C'est ainsi que près d'une vingtaine de parents-collaborateurs participent au projet, certains de façon régulière, d'autres agissant comme remplaçants au besoin. Les séances de lecture sont d'une durée de trois quarts d'heure chacune et ont lieu deux fois par semaine.

On travaille sur un thème donné durant trois séances comme suit: Premièrement, on remet aux enfants un livre et on les fait discuter librement sur le thème à l'étude avant de passer à sa lecture silencieuse. On travaille ensuite le thème par différentes activités telles des questions, des dessins, du véritech, etc. La deuxième séance consiste en une activité sur le même thème à partir de directives écrites. Enfin, à la dernière étape, les élèves lisent la moitié d'un livre en rapport avec le premier, dessinant la fin de l'histoire qu'ils imaginent et continuent par la suite leur lecture afin de voir si la fin réelle de l'histoire correspond à la leur.

Après trois ans, on constate toutefois une certaine lassitude au niveau des bénévoles. Il devient de plus en plus difficile de trouver des gens pour participer à ces activités. Un parent nous indique qu'il y a des limites dans le bénévolat. On constate aussi une nette amélioration de la lecture chez les enfants. La preuve nous la tenons chaque fois qu'un nouvel élève arrive à l'école de l'extérieur et qu'il n'a pas vécu ce programme spécial.

Examinons maintenant le deuxième projet vécu à l'école St-Octave en rapport avec les parents et la pédagogie. Dans le cadre du projet éducatif, les parents du comité d'école ont choisi de travailler sur le thème de la motivation. L'un des moyens retenus pour l'atteinte de cet objectif est le projet de génie en herbe. Deux parents du comité ont d'abord rencontré chacun des enseignants afin de connaître leurs programmes et ont bâti des jeux et des questions en rapport avec ce que les enfants apprennent à l'école, de même que sur des connaissances générales. Toute l'école participe au projet, mais de façons différentes selon les cycles. Au premier cycle, tous les élèves sont présents, alors qu'au second cycle, on voit à la formation d'équipes où les enfants ne sont pas regroupés par classe afin d'éviter les comparaisons inutiles entre les groupes. Pour la réalisation des activités, d'autres parents s'ajoutent au sous-comité de base. Des diplômes et une coupe sont remis aux vainqueurs.

Il est à noter que ce projet nécessite plusieurs mois de travail au niveau de la préparation du matériel, travail qui se fait bien souvent dans l'ombre et qu'on a tendance à oublier parfois. C'est vers la fin de l'année seulement que l'on a pu réaliser le projet qui a très bien fonctionné, à un point tel que les enseignants et les élèves désirent renouveler l'expérience plus d'une fois au cours de la prochaine année scolaire.

- Projets touchant des programmes de motivation

Dans deux écoles, on note des projets touchant des programmes de motivation auquels participent activement des parents.

A l'école Cardinal Léger, les parents ont mis sur pied un système d'émulation avec mascotte. Voici comment cette idée leur est venue et la façon dont se concrétise leur projet.

Les citoyens de Ville d'Anjou ont une mascotte que les enfants du quartier adorent. A l'école Cardinal Léger, on a pensé exploiter cette idée dans le cadre d'un système d'émulation, et ce, depuis deux ans.

Des dames du comité d'école organisèrent un concours de dessin auprès des élèves dans le choix d'une mascotte. C'est le dessin d'un hibou qui fut déclaré gagnant. On décida de le nommer Car-Hibou. On fit préparer ensuite des macarons à l'effigie de la toute nouvelle mascotte qu'on offrait aux enfants qui le méritaient. C'était en 1982-83.

L'un des deux thèmes du projet éducatif de 1983-84 est le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école. On décide donc de continuer à utiliser Car-Hibou en variant la formule et en introduisant la notion de respect de l'école et de son environnement. Deux professeurs prennent la responsabilité de ce projet en s'adjoignant le conseil étudiant et le comité d'école dans leur action.

Ce sont les membres du conseil étudiant qui choisissent le thème de la semaine en rapport avec le respect, résolution que tenteront

de suivre tous les enfants de l'école. A la fin de la semaine, chaque professeur choisit un enfant dans la classe parmi ceux qui le méritent le plus. Ces enfants sont alors éligibles pour le tirage d'un livre par cycle. Ce tirage se fait dans la grande salle, en présence de tous les élèves de l'école et de la mascotte personnifiée par un des deux membres du comité d'école qui ont offert leur collaboration. Ces derniers agissent à tour de rôle afin de déjouer la curiosité des enfants. Car-Hibou en profite pour féliciter tous les enfants qui le méritent. La mascotte en peluche passe ensuite la semaine dans la classe gagnante. On trouve ici la participation de tous les intervenants du milieu: enfants, professeurs et parents.

A l'école St-Octave, les parents sont à l'origine de deux projets touchant la motivation chez les jeunes: le tableau d'honneur et le projet d'activités en cinquième année en rapport avec les difficultés de comportement notés à ce niveau.

Dans le but de motiver les élèves, les membres du comité d'école ont pensé mettre sur pied le projet "tableau d'honneur". Ils ont d'abord consulté les enseignants afin de voir s'ils avaient le goût d'investir de l'énergie dans ce projet. Ceux-ci se sont montrés intéressés. Voici l'évolution du projet au cours de l'année (1983-84), certaines modifications ayant été apportées en cours de route suite aux recommandations des professeurs.

Quatre parents du comité d'école prennent en charge le projet qui se vit au niveau de l'école entière. Ils construisent d'abord pour chacune des classes un tableau comprenant les noms des enfants suivis de huit colonnes verticales, une pour chaque semaine de la session. Ces tableaux sont regroupés dans l'un des corridors de l'école. C'est la direction qui au départ donne l'objectif de la semaine à travailler, d'où unité au niveau de l'école. Les enseignants observent ensuite chacun de leurs élèves sur ce point particulier et évaluent si oui ou non l'enfant mérite une étoile à la fin de la semaine. Une fois la semaine, les parents viennent à l'école, reçoivent des enseignants la liste des élèves méritants et posent une étoile au tableau d'honneur. Après accumulation de trois étoiles, les jeunes ont droit à un congé de devoir; après six, ils ont en plus un certificat. Si un enfant réussit à accumuler sept ou huit étoiles au cours des huit semaines de la session, il a droit à une surprise, telle un film ou une fête. Pendant ce temps, les autres enfants travaillent en classe.

Lors de l'évaluation de la première session, les enseignants ont critiqué le fait que les enfants se comparaient entre classes et on demanda que les tableaux d'honneur soient placés vis-à-vis de chacune des classes et non tous ensemble comme c'était le cas. De plus, ils demandèrent de choisir eux-mêmes les thèmes à travailler au cours de la semaine dans leur classe.

Un autre projet vit le jour durant cette même année scolaire. Il s'agit du projet d'activités en cinquième année en rapport avec les difficultés de comportement notés à ce niveau.

Les deux professeurs de cinquième année de cette école sont à l'origine de ce projet qui devient sous la responsabilité d'un parent du comité d'école pour les garçons et de la travailleuse sociale pour les filles.

Les enseignantes avaient remarqué que les garçons de leurs classes éprouvaient des difficultés particulières en ce qui a trait à la socialisation et à la motivation. Elles en ont fait part à la direction, ainsi qu'au psychologue de l'école.

Il est ressorti de leur réunion que la présence d'un homme auprès d'eux serait très importante afin de favoriser des échanges constructifs entre les garçons et de leur faire prendre conscience de ce qu'est l'école.

Un parent du comité d'école avait déjà offert par le passé à la direction de venir travailler auprès des jeunes. Cet homme a de l'expérience en milieu carcéral auprès des jeunes. De plus, l'an dernier, il a déjà présenté à un groupe d'élèves de l'école un diaporama sur la délinquance à la demande d'un professeur. Le tout fut fort apprécié des jeunes, ainsi que du personnel. Le directeur invite donc cet homme à venir offrir des activités aux jeunes garçons des deux classes de cinquième année. Celui-ci accepte volontiers de participer au projet en tant que personne-ressource.

Comme on compte 25 garçons dans les deux classes, on choisit de former trois équipes de huit, où quatre garçons d'une première classe sont jumelés avec quatre de la seconde classe.

A chaque semaine, le parent responsable du projet rencontre chacune des trois équipes pendant 45 minutes. Les prétextes pour les premières rencontres sont des activités manuelles ou sportives. Suivent ensuite des réunions de discussion où les jeunes garçons sont amenés à parler de leur vécu scolaire et de leurs attentes. L'étape finale est la présentation de différents montages audio-visuels sur le milieu carcéral, la drogue, etc., le tout afin de susciter des échanges entre les jeunes.

Les garçons sont emballés par ce projet qui les motive beaucoup. Les discussions sont enrichissantes et provoquent chez eux des prises de conscience.

On ne pouvait pas laisser pour compte les filles dans ce projet. C'est pourquoi la travailleuse sociale de l'école décide de s'impliquer. Les objectifs sont un peu différents de ceux des garcons toutefois. Il s'agit de les amener à mieux discuter entre elles et aussi, de façon discrète, d'observer le cas d'une élève en interaction avec ses consoeurs de classe.

Les filles ne sont pas jumelées avec celles de l'autre classe de cinquième année. On a formé deux équipes de six filles par classe.

Toutes les filles d'une même classe ont d'abord été consultées afin de savoir ce sur quoi elles aimeraient que les réunions de

discussion portent. Voici quelques-uns des thèmes choisis: la mode, le maquillage, les vedettes, etc. Par la suite, la travailleuse sociale rencontre chacune des équipes une fois par quinze jours pour un total de cinq réunions.

- Cours de gardiens avertis de la Croix-Rouge

Depuis quatre ans, l'école le Jardin des Sts-Anges collabore avec la Croix-Rouge dans le but d'offrir aux jeunes de sixième année le cours de gardiens avertis. Ce cours est d'une durée de quinze heures, dont douze sont obligatoires, et se donne après les heures de classe de 3 h 30 à 4 h 30. Les jeunes sont sélectionnés par leurs professeurs en fonction de leur maturité. Cette année, seize étudiants sont inscrits. Un des membres du comité d'école est responsable du projet et voit à trouver des personnes-ressources pour chacun des thèmes à couvrir. La Croix-Rouge fournit un livre à chaque enfant et le programme, ainsi que le matériel dont les gens auront besoin (thermomètre, mannequin, etc.). Fait intéressant à noter, plusieurs personnes-ressources ont accepté de participer au programme cette année. C'est ainsi que la direction, en plus de s'occuper de l'organisation, donne trois heures de cours aux élèves, l'infirmière offre quatre cours, la jardinière montre pendant deux heures des jeux simples à faire avec les petits, une mère présente aux jeunes les aspects alimentation et soins de base pendant deux heures, le psychologue de l'école, un représentant des pompiers et un policier viennent tour à tour compléter le programme de gardiens avertis à raison d'une heure de cours chacun. La dernière heure est consacrée à l'examen sous la surveillance d'un agent de la Croix-Rouge. S'ils ont réussi, les enfants obtiennent une carte de membre et un brevet attestant qu'ils ont bien suivi le cours de gardiens avertis. Une petite fête organisée par la direction et regroupant tous les bénévoles ayant collaboré au programme et les enfants couronne le tout. Ce cours est très populaire auprès des jeunes.

i) Participation des parents lors des sorties

D'après les commentaires recueillis lors de nos nombreuses entrevues, il ressort que les parents sont souvent impliqués lors des sorties éducatives. Voyons quelques exemples dans trois écoles.

A l'école Ste-Jeanne d'Arc, au niveau des maternelles cinq ans, il arrive qu'on fasse des sorties dans le quartier avec le concours des parents. Il suffit de demander leur aide pour les voir arriver en grand nombre à l'école. Il faut même parfois en refuser. C'est à l'école à faire le premier pas, car il est très rare que les parents s'avancent d'eux-mêmes.

Comme les professeurs travaillant à l'école St-Octave sont là depuis de nombreuses années, ils connaissent les parents du quartier. Lorsqu'ils ont une sortie avec les enfants, il leur est donc facile de trouver des parents-collaborateurs. Ce sont eux qui téléphonent aux mères et habituellement les parents acceptent en grand nombre. En 1981-82, les enfants de cinquième et de sixième année ont pu se rendre aux Ecluses de Beauharnois grâce à une

subvention du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal. Six parents vinrent aider les professeurs. Les autres sorties sont rendues possibles grâce aux fonds amassés par le comité d'école.

A l'école La Mennais, les sorties éducatives se font dans le cadre du système d'émulation. En effet, cette année, on a implanté un système d'émulation au niveau de toute l'école. C'est ainsi que chaque enfant a sa propre feuille de route où sont compilés ses bons comportements et ses efforts de la semaine sur une grille d'observation comprenant des éléments tels: la participation, le respect, la ponctualité, le calme dans la cour et dans les corridors, etc. Chaque professeur indique à l'aide d'estampes si l'enfant a atteint ses divers objectifs de la journée. Parallèlement à ces feuilles de route, on a mis sur pied un comité de comportement qui reçoit au besoin certains enfants pour les féliciter ou gronder dépendant de l'évolution de leur feuille de route. On accorde des diplômes d'excellence au besoin. Déjà les résultats se font sentir. Pour récompenses les enfants, on organise en plus à toutes les six semaines environs une grande sortie pour ceux qui le méritent ou qui ont fait des efforts au cours des semaines précédentes. Pour financer ce projet, on a fait un marchethon au mois d'octobre, où les enfants se promenaient costumés à travers toutes les rues du quartier. On a récolté de cette façon tout près de 2,500$. A titre d'exemple, l'une des sorties organisées par l'animatrice de la vie étudiante fut le Palladium, où près de 75% de tous les enfants de l'école participèrent, accompagnés d'une vingtaine de parents bénévoles. Les enfants qui n'avaient pas mérité la sortie demeuraient à l'école avec un travail supplémentaire à faire. supervisés par quelques enseignants.

j) Autres projets impliquant les parents

Nous examinons ici une dizaine d'autres projets impliquant les parents.

- Information sur les nouveaux programmes en première année

Cette année, à l'école Ste-Jeanne-d'Arc, une des personnes-ressources de l'Opération Renouveau et deux professeurs de première année ont pensé faire vivre aux parents les nouveaux programmes de français et de mathématiques. Deux séances ont été organisées comme suit: avec quelques élèves, le professeur montrait aux parents présents quelques-unes des mises en situation possibles en classe dans le cadre du nouveau programme avec un retour par la suite, quelques conseils sur la façon d'aider leur enfant à la maison et une vision globale du programme. Une quinzaine de parents sont venus pour la séance de mathématique et une douzaine pour celle de français. Il aurait peut-être été plus facile de rejoindre les gens le soir ou bien en leur offrant un service de garderie. On n'a pas pu rejoindre les gens qu'on souhaitait vraiment atteindre. Les parents ont fait remarqué aux organisateurs qu'il aurait été préférable de présenter les nouveaux programmes au début de l'année. Il s'agissait donc d'une amorce qui sera poursuivie l'an prochain en tenant compte des critiques des participants.

- Projet de rencontres de parents avec les spécialistes de l'éducation

Depuis quelques années déjà, des personnes-ressources oeuvrant à l'école La Petite Bourgogne de la C.E.C.M. ont mis au point un projet de rencontres entre les parents de leur milieu et divers spécialistes de l'éducation ayant pour but de faire prendre conscience aux parents qu'ils sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants.

Sur ce modèle et avec l'aide d'un consultant extérieur, l'école le Jardin des Sts-Anges a choisi cette année de vivre une démarche similaire.

C'est ainsi qu'au cours des mois de mai et juin 1984, on a invité les parents à assister à une série de rencontres à l'école portant sur les thèmes suivants: nutrition, santé mentale et physique, sens des responsabilités, encouragement aux enfants, échelle de valeurs, etc. Les rencontres ont lieu le jour à l'école et un service de garderie est offert sur place afin d'attirer le plus de participants possibles. Nous ignorons pour l'instant le succès remporté par ce projet vu que nous avons effectué l'enquête dans cette école au mois d'avril.

- Distribution du fluor aux enfants

Deux écoles de notre échantillon ont ce genre de projet impliquant quelques parents.

C'est ainsi qu'à l'école St-Anselme, à chaque semaine, deux parents s'occupent de la distribution du fluor aux enfants. C'est un programme offert par le C.L.S.C. voisin auquel l'école a accepté de collaborer.

En collaboration avec le Département de Santé Communautaire (D.S.C.) du quartier, l'école le Jardin des Sts-Anges participe à un programme dentaire spécial depuis trois ans. Après consultation, les professeurs ont donné leur accord et les parents signèrent majoritairement une formule d'autorisation permettant à leurs enfants de recevoir un traitement au fluor sous forme de rince-bouche. Depuis le début du programme, une mère visite chacune des classes à toutes les semaines et voit à ce que chaque enfant participant au programme reçoive son sachet de fluor.

- Grammathèque

A l'école St-Octave, il y a six ans, la conseillère pédagogique présente aux enseignants un projet de grammathèque dans le cadre du nouveau programme de français. Il s'agissait de bâtir du matériel pédagogique avec système d'auto-correction pour des jeunes de première à sixième année. Ce projet existait déjà dans une autre commission scolaire et la conseillère pédagogique était en contact avec ses instigateurs.

Les professeurs ont le goût de l'implanter à l'école, mais le temps leur manque pour construire tout le matériel nécessaire. C'est alors qu'on fait appel aux membres du comité d'école pour la première fois dans le but d'obtenir leur collaboration dans ce projet. Une dizaine de parents, dont un fut nommé responsable de l'équipe acceptent de participer. Il s'agissait pour eux de bâtir des fiches conformément aux demandes des professeurs. Le travail pouvait se faire à la maison. Ce premier contact entre professeurs et parents permit aux gens de se faire connaître et apprécier. Les mères participantes prirent aussi de l'assurance et le goût de participer à la vie de l'école.

- Joujouthèque

C'est grâce aux fonds de l'Opération Renouveau que l'on mettait sur pied une joujouthèque à l'école Ste-Jeanne d'Arc en 1982, comme moyen d'émulation global pour les élèves. Les jeux étaient regroupés dans un local que les professeurs pouvaient utiliser selon un horaire déterminé à l'avance. Il semble que ce projet n'ait pas atteint son objectif au second cycle. En effet, en 1983-84, il n'est plus une priorité de la direction et des enseignants et le local est déserté. Pour l'an prochain, deux possibilités se présentent: les parents veulent la prendre en main d'après des modalités qui seront étudiées avec la direction, les professeurs et le groupe de parents intéressés; si on n'arrive pas à une entente, on va démanteler la joujouthèque et distribuer les jeux dans les classes.

- Démarches des parents en vue d'un parc-école

A l'école La Mennais, la cour d'école est communément appelée "le corridor" par les gens de la place. En effet, elle est longue et étroite, beaucoup trop petite pour le nombre d'enfants inscrits. De plus, elle est régulièrement utilisée par les piétons qui désirent se rendre plus rapidement à la station de métro située juste à côté de l'école. Devant ces faits, le comité d'école a entrepris des démarches en vue d'obtenir un parc-école depuis 1982.

Le projet parc-école suppose deux objectifs: d'abord agrandir la cour d'école qui est trop petite et ensuite offrir aux enfants du quartier durant les fins de semaine et pendant l'été des loisirs organisés avec des moniteurs d'expérience dans un espace aménagé à cette fin vu l'absence de parc dans les environs.

Jetons un bref coup d'oeil sur le travail accompli à cette date. L'idée d'un parc-école vient de la direction qui l'a proposée aux membres du comité d'école. On a d'abord commencé par envoyer plusieurs lettres à la C.E.C.M., mais celles-ci sont demeurées sans réponses. En octobre 1982, le comité d'école décide donc de faire circuler une pétition dans le quartier, ainsi que lors de l'assemblée générale d'élection. On récolte ainsi l'appui d'au-delà de 95% des parents. Mais aucun des membres du comité d'école ne prend en main ce dossier qui reste inactif. Ce n'est qu'en décembre 1983 que deux des membres du comité d'école sont

nommés responsables de cette affaire. L'un d'eux est en congé-maladie, tandis que l'autre est en chômage. Ils ont donc beaucoup plus de temps à leur disposition pour entreprendre les démarches nécessaires. Lors d'une réunion d'information sur la loi 40, présidée par le commissaire du coin, les parents et les enseignants de l'école La Mennais présents en masse détournent le thème de la soirée pour faire part de leurs besoins concernant la cour d'école. Ils obtiennent l'appui verbal de leur commissaire. Un peu plus tard, des lettres d'appui leur parviennent de gens haut placés. Mais, après les élections scolaires, plus rien ne se passe. En janvier 1984, les deux parents responsables envoient à nouveau des lettres au Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, à la C.E.C.M. et à la ville de Montréal. Ils ne reçoivent qu'une seule réponse négative par surcroit. C'est le président du comité d'école qui, en février 1984, réécrit au secrétaire général de la C.E.C.M. On lui répond que le dossier de l'école La Mennais est étudié par le service de l'équipement et qu'il faut attendre. Entre-temps, on apprend que le centre paroissial situé juste à côté de l'école est mis en vente. Les deux parents responsables du dossier parc-école en avisent la C.E.C.M., ceci pouvant modifier les plans de solutions proposées. Ils alertent aussi l'opinion publique en écrivant un articles dans le journal local, où on décrit la situation vécue à l'école en rapport avec la cour d'école avec photos à l'appui. Suite à la parution de cet article, la C.E.C.M. envoie trois architectes chargés d'étudier la question. Un peu plus tard, ils proposent trois solutions au comité d'école, mais aucune n'est entièrement satisfaisantes à leurs yeux. On poursuit donc les démarches en faisant paraître un second article dans le journal local. Si les choses n'avancent pas, on poussera plus loin l'action par des marches dans la rue et en sortant la pétition de 1982 de l'ombre. Les parents sont décidés et veulent vaincre.

- Dossier de fermeture d'école

A l'école St-Anselme, par deux fois, le comité d'école a été confronté avec la menace de fermeture de l'école et s'est montré relativement efficace dans la défense de ses droits. En effet, comme les parents étaient très engagés dans l'école et que l'information circulait librement, ils ont pu monter un excellent dossier sur leur école. La première bataille s'est soldée par un statu quo, alors que l'on décida de fermer l'école voisine plutôt que l'école St-Anselme lors de la deuxième confrontation. Depuis trois ans, les élèves de l'école Frontenac sont intégrés à l'école St-Anselme, ce qui assure la survie de l'école en terme de nombre d'élèves au pied carré.

- Grand ménage de l'école

Il y a trois ans, l'école La Mennais était très sale. Les parents et les enfants ont participé au grand ménage, le thème étant s'approprier l'école. Les enfants ont peint d'immenses murales que des parents ont accrochés aux murs frais peints. Les parents ont également aidé à laver les murs. On a ensuite tout changé les fenêtres de l'école. En tout on a dépensé 265,000$ depuis deux

ans. On parle maintenant de couvrir tous les planchers avec des tuiles neuves. Il a fallu se battre pour faire nettoyer l'école.

Maintenant les enfants sont plus fiers de leur école et leurs attitudes ont beaucoup changées. C'est ainsi qu'on est passé de 75 vitres cassées par année à 3, 1 et 0 cette année. Les enfants surveillent même la cour d'école les fins de semaine pour éviter qu'on vienne briser "leur école". On a ainsi contribué à changer l'image de l'école dans le milieu suite au grand ménage.

- Bazar

A l'école La Mennais, afin de faire entrer davantage les parents dans l'école, l'agent de liaison aidée de d'autres personnes-ressources de l'école a organisé un bazar où les gens du quartier qui le voulaient pouvaient avoir un espace réservé et tirer profit de leurs ventes personnelles, et ce, à l'intérieur même de l'école. C'est ainsi que 21 parents du quartier ont participé au bazar et chacun d'eux a pu récolté environ 70$ de profit sur ses ventes. Il s'agissait là d'un bazar pour les gens du quartier et non pour l'école.

- Groupe de tricot "Les Dynamiques"

L'idée d'ouvrir les portes de l'école St-Anselme à toute la communauté et pas seulement aux parents vient de l'ancienne directrice. C'est ainsi qu'il y a sept ans naissait le projet du groupe de tricot "Les Dynamiques". Il s'agit d'une trentaine de femmes du quartier qui n'ont pas nécessairement d'enfants à l'école qui se rencontrent à chaque semaine pour tricoter dans un des locaux de l'école. Au début, le groupe recevait une subvention de l'Opération Renouveau de l'ordre de 600$ pour l'achat de laine et autres matériaux de base. Suite aux coupures budgétaires, le groupe s'auto-finance complètement depuis deux ans (prix d'entrée de 1.00$ par jour et subvention venant du député fédéral). Le local leur est prêté gratuitement une journée semaine. Le reste du temps, il sert aux cours offerts aux parents par le Service d'Education des Adultes. Ce sont ces dames qui voient à l'entretien et à la décoration des lieux. Le recrutement des membres se fait de bouche à oreille. Huit ans plus tard, le tiers des effectifs est encore présent. Une mini-garderie est assurée par des volontaires en rotation dans un petit local attenant au premier. Le nombre d'enfants est assez limité toutefois (3 ou 4 cette année). Ce service permet d'attirer la clientèle nouvelle. L'atmosphère est à la détente et à l'entraide. On organise plusieurs petites fêtes au cours de l'année (dîner de Noël, cadeau de St-Valentin, super dîner en mai, etc.). Les dames se montrent aussi différentes choses l'une l'autre. L'année se termine toujours par une exposition des travaux réalisés au cours de l'année. Certaines femmes en profitent pour vendre leurs tricots.

Ce groupe de tricoteuse a servi au départ de "pool" pour la participation aux activités de l'école. C'est ainsi que lorsque la direction avait des besoins spécifiques, elle venait en parler

aux dames. A tout coup, elle y trouvait des bénévoles. Aujourd'hui encore, le directeur rend visite au groupe régulièrement, dînant parfois avec elles. Le groupe de tricot a permis aux parents d'entrer graduellement dans l'école, de façon non menaçante pour le personnel.

- Ligue d'improvisation théâtrale

Au début de son intervention à l'école Ste-Jeanne d'Arc, l'Opération Renouveau utilisa la ligue d'improvisation théâtrale pour sensibiliser les membres du personnel à l'implication des parents dans l'école.

Dans un premier temps, la troupe et les professeurs préparent les divers thèmes à travailler. Les commédiens présentent par la suite de petits sketches aux enseignants en rapport avec les thèmes développés en vue d'une prise de conscience des réalités du milieu. Dans un deuxième temps, la troupe présente aux parents réunis en assemblée générale les mêmes sketches. Le tout a pour but de favoriser les échanges entre les professeurs et les parents dans le cadre des ateliers de discussion qui ont suivis.

C'est là que les parents ont compris qu'ils avaient un rôle à jouer dans l'école et qu'on leur ouvrait les portes.

- Atelier de boîtes à lunch

Cette année, à l'école Jacques Bizard, les parents du groupe E.D.E.F.I. Inc. dont nous parlerons dans la prochaine section ont mis sur pied un atelier de boîtes à lunch pour les élèves de sixième année. Ces derniers ont eu à préparer divers menus équilibrés pour une collation facile à apporter à l'école. La nutritionniste de la commission scolaire les informe d'abord sur les règles alimentaires de base et avec quelques parents et leur professeur, les enfants ont vécu cet atelier avec succès. Les fonds nécessaires provenaient de la corporation E.D.E.F.I. Inc.

- Equipe Dynamique Ecole-Famille de l'Ile, Inc. (E.D.E.F.I.)

Depuis quelques années déjà, on voyait le jour où les subventions du Conseil scolaire de l'Île de Montréal seraient coupées à l'école Jacques Bizard compte-tenu du changement de portrait du quartier (le développement de la banlieu). Déjà, on coupait plusieurs services. L'école ne voulait pas que meure le projet Ecole-Famille faute de fonds. On pense donc amener les parents à prendre conscience de l'importance de leur implication directe dans le projet et les conduire à sa prise en charge totale.

C'est ainsi que la direction aidée d'une consultante (ancienne travailleuse sociale impliquée dans le projet Ecole-Famille) organise des rencontres mensuelles avec des parents impliqués dans l'école depuis quelques années, où l'on tente de mettre en commun les besoins et les attentes des gens dans le but de créer une cor-

poration de parents. Ensemble, on établit les objectifs de ce groupe et les règlements qu'il entend se donner. On entreprend ensuite les démarches nécessaires en vue d'obtenir une charte pour l'Equipe Dynamique Ecole-Famille de l'Ile (E.D.E.F.I.). Le 7 juin 1983, la corporation est formée et obtient ses lettres patentes.

Les objectifs de la corporation de parents sont les suivants:

- Permettre aux parents de prendre une part active et de jouer un rôle concret dans la vie de l'école (organiser des séances d'observation, des soirées d'information, des cours, des activités para-scolaires);

- Permettre aux parents de connaître le fonctionnement de l'école et de mieux situer le vécu scolaire de leurs enfants;

- Favoriser le rapprochement entre parents et enfants et entre parents et enseignants;

- Encourager une plus grande implication des parents à l'école;

- Les objets mentionnés ci-dessus ne permettent toutefois pas de dispenser de l'enseignement.

On note ici que l'idée d'une telle corporation vient de l'école, notamment de la première travailleuse sociale qui a pris la responsabilité du projet Ecole-Famille en 1978 et qui a agit comme consultante dans la démarche pré-citée. L'école garde un certain contrôle aussi dans le projet.

Le groupe E.D.E.F.I. Inc. est composé exclusivement de parents de l'école Jacques Bizard, leur nombre étant limité à douze. Son siège social est situé à l'école même.

Quelles sont les réalisations du groupe E.D.E.F.I. Inc. depuis 1982? Déjà, durant l'année de son implantation, le groupe E.D.E.F.I. Inc. a des réalisations à son actif qui vont dans le sens du projet Ecole-Famille. Les activités ne sont concentrées qu'au niveau de la maternelle toutefois en 1982-83, vu que les parents ont surtout travaillé à la mise en place de leur corporation. En 1983-84, cinq grands projets voient le jour, dont certains sont en parfaite continuité avec l'ancien projet Ecole-Famille, alors que d'autres sont des innovations intéressantes. Il s'agit de l'organisation d'une soirée d'information sur les nouveaux programmes (80 parents y ont participé), de 24 séances d'une demi-journée d'observation/participation en maternelle (107 parents y ont participé), de dix séances d'une demi-journée d'observation/participation en troisième année (50 parents y ont participé), de cinq soirées de cours de relations parents-enfants (11 parents y ont participé) et de sept séances d'une demi-journée d'ateliers de boîtes à lunch pour les sixième année (28 parents y ont participé). Pour 1984-85, le groupe E.D.E.F.I. Inc. a demandé des suggestions de projets aux enseignants. C'est ainsi qu'en plus des

activités bien ancrées dans l'école, il est possible qu'on organise un projet avec le troisième âge, une visite des lieux intéressants de l'Ile Bizard, un atelier de lecture en première année dirigé par des parents, des activités sportives parents/enfants/enseignants, des jeux questionnaires avec les élèves de cinquième année. Le tout reste à organiser.

Quel est le mode de financement de cet organisme? Le Groupe E.D.E.F.I. Inc. est une corporation à but non lucratif qui doit s'autofinancer dans ses projets. En 1983-84, les membres ont donc fait appel à plusieurs commanditaires de l'île pour ramasser les fonds nécessaires pour leurs activités. Une dizaine de commerçants du secteur ont acquiessé à leur demande. Pour l'an prochain, on veut organiser une activité de financement et obtenir une subvention de la municipalité de l'Ile Bizard en tant qu'organisme bénévole de l'île (une possibilité de 500$), tout en approchant encore les diverses entreprises de l'île.

La mise sur pied du groupe E.D.E.F.I. Inc. n'est pas vu d'un bon oeil par les parents du comité d'école qui réagissent fortement. On assiste à une polarisation des deux organismes: le comité d'école est davantage politisé, alors que le groupe E.D.E.F.I. Inc. est plus porté vers l'action dans le milieu scolaire. Leur travail est en parallèle et les affrontements sont fréquents. Mais le groupe E.D.E.F.I. Inc. a quand même réussi à faire son action au-delà des critiques des membres du comité d'école.

13. PROJETS TOUCHANT LE MILIEU

Page

a) Engagement d'un agent du milieu 97

Ecole La Mennais 97
Ecole Ste-Jeanne d'Arc 98
Ecole Barthélémy Vimont 98

b) Connaissance du milieu 99

Ecole St-Octave ..... Analyse institutionnelle 99
Ecole Paul Jarry ..... Analyse du milieu 101
Ecole Ste-Jeanne d'Arc ..... Projet de connaissance et d'appréciation du milieu 101
Ecole Barthélémy Vimont ..... Démarche de perfectionnement auprès des enseignants 102
Scénarios sur l'histoire du quartier et la nutrition particulière des gens 103
Ecole La Mennais ..... Projet de connaissance de son quartier avec les enfants 103
Ecole Jacques Bizard ..... Analyse du milieu 104

c) Les immigrants 105

Ecole La Mennais ..... Statut des immigrants 105
Etude des cultures avec les enfants 106
Ecole Barthélémy Vimont ..... Formation de sous-groupes ethniques 107
Mise sur pied d'une équipe d'interprètes 108
PELO ou enseignement de la langue d'origine 108

d) Utilisation des ressources du milieu 109

Ecole Cardinal Léger ..... Utilisation des ressources du milieu dans le cadre du cours d'éducation physique 109
Ecole La Mennais ..... Comité multi-disciplinaire en communication avec un hôpital du quartier 112
Projet de transition primaire-secondaire 112
Ecole Jacques Bizard ..... Transition primaire-secondaire 113

e) Offrir des services au milieu: des activités para-scolaires 114

Ecole Cardinal Léger 114
Ecole Ste-Jeanne-d'Arc 116
Ecole Paul Jarry 117

13. PROJETS TOUCHANT LE MILIEU:

Vous trouverez ici divers projets mentionnés par nos répondants qui touchent directement le milieu, qu'il s'agisse de l'engagement d'un agent du milieu chargé de faire le lien entre l'école et le milieu environnant, de projets se rapportant à la connaissance du milieu et aux immigrants, de l'utilisation des ressources du milieu et de services offerts aux gens du quartier, telles les activités para-scolaires.

a) Engagement d'un agent du milieu

Trois écoles de notre échantillon ont à leur service un agent du milieu ou de liaison. Il s'agit des écoles La Mennais, Ste-Jeanne d'Arc et Barthélémy Vimont, faisant toutes partie de la C.E.C.M.

A l'école La Mennais, l'agent de liaison a une formation en psychologie de l'éducation, ainsi qu'une expérience de 5 ans en tant qu'éducatrice auprès des jeunes de professionnel-court. En septembre 1982, dans le cadre de sa maîtrise en psychologie de l'éducation, elle est intégrée à l'école La Mennais en tant que stagiaire dans une classe de 6e année. Très vite, elle sort de sa classe pour s'intégrer à la vie de toute l'école (atelier de sculpture auprès des enfants, participation à un groupe de parents avec la psychologue de l'école). De plus, pour les besoins d'un cours qu'elle suit à l'université, elle doit faire une étude de type communautaire. La direction de l'école lui suggère de travailler sur l'intégration de l'école dans son milieu. C'est ainsi qu'elle présente un questionnaire aux parents et réalise de nombreuses entrevues avec les différents intervenants de l'école, et ce, dans le but d'évaluer les besoins du milieu dans un premier temps. Elle élabore ensuite un projet visant à répondre le mieux possible aux divers besoins exprimés par les gens du milieu, projet qu'elle soumet par la suite à l'équipe-école et au comité d'école. Tous sont emballés et l'on décide de pousser plus loin l'affaire dans le but de l'engager comme agent de liaison afin qu'elle puisse réaliser son projet. On entreprend des démarches à la C.E.C.M. avec l'appui de la direction de l'école et c'est ainsi qu'en novembre 1983 l'agent de liaison commence son action à l'école La Mennais.

Globalement, son projet vise l'ouverture au milieu, c'est-à-dire favoriser l'établissement et le maintien de structures et de réseaux de participation entre les parents, le personnel de l'école et la communauté dans une optique de prévention et meilleur service à l'enfant.

L'agent de liaison a comme mandat de favoriser la connaissance du milieu et l'ouverture au milieu à travers l'une ou l'autre des fonctions suivantes:

- diffuser de l'information à l'intention du milieu et de l'école;
- favoriser la prise en charge de cette diffusion par les agents concernés;
- favoriser la création d'un lien direct entre l'école, les parents et la communauté afin de développer la qualité de la communication et de permettre des échanges de services;
- favoriser l'utilisation des ressources du quartier dans le but d'enrichir les activités pédagogiques et d'offrir des activités para-scolaires aux enfants;
- favoriser l'intégration des parents à la vie de l'école;
- favoriser la participation institutionnelle des parents;
- conceptualiser et mettre en pratique des interventions de type psycho-pédagogique et préventif qui tiennent compte des valeurs du milieu et du vécu des enfants dans le but de mettre en place des conditions propices d'apprentissage et de développement pour les enfants de milieu socio-économiquement faible et d'initier une collaboration effective entre les parents et le personnel de l'école;
- accompagner le personnel de l'école dans un processus de réflexion touchant l'ouverture au milieu et favoriser leur implication progressive dans l'ensemble des projets initiés.

En 1983-84, l'agent de liaison coordonne sept projets qui tentent de rapprocher l'école de son milieu. Les voici: bazar, groupe de parents, statut des immigrants, étude des cultures, connaissance de son quartier, transition primaire-secondaire, pré-adolescence et alimentation. La plupart de ses projets sont présentés dans les pages qui suivent.

Depuis six ans, l'école Ste-Jeanne d'Arc bénéficie des services d'un agent du milieu. Elle travaillait depuis dix ans dans l'école comme remplaçante lorsque l'Opération Renouveau l'approcha pour occuper ce poste.

Cette femme habite dans le quartier depuis toujours et est parent dans l'école. Elle a des qualités d'animatrice. Elle a beaucoup de considération vis-à-vis des parents et s'est vite intégrée à eux. C'est ainsi qu'on la voit siéger au sein du comité d'école en tant que parent. Elle est pleine d'idées, se dévoue beaucoup dans sa tâche. On la dit fonceuse aussi et elle sait mettre de l'avant ses idées.

Son travail consiste en gros à faire l'analyse du milieu et à relier ces données à l'approche éducative auprès des enfants. Elle est donc en contact étroit avec les parents et les enseignants. Elle coordonne des projets comme la connaissance et appréciation du milieu et les ateliers qui sont décrits à l'intérieur de ce rapport.

Depuis janvier 1984, l'école Barthélémy Vimont profite des services d'un agent de liaison cinq jours/semaine, payée par le Service d'Accueil de la C.E.C.M. vu la très grande proportion d'immigrants dans l'école.

Depuis plusieurs années déjà, les enseignants se plaignaient du fait de ne pas connaître le milieu en constante évolution et de ne pas savoir comment établir de contact avec les gens du quartier. En 1981, ils demandaient le service d'un agent de liaison mais sans succès. Ils ont eu plus de chance cette année lors de la présentation d'une seconde demande en ce sens.

Au début, le rôle de l'agent de liaison était fort diffus, ce qui a entraîné un certain piétinement. Des rencontres régulières avec les enseignants ont permis de préciser davantage son rôle auprès de l'équipe-école et des parents. Il s'agissait pour elle d'aider les enseignants et les parents à collaborer et à mieux se comprendre et de faire valoir la culture des enfants afin d'augmenter leur motivation à l'école.

Quelques projets ont vu ainsi le jour. Il s'agit de l'équipe d'interprètes, des scénarios auprès des enfants (histoire du quartier et nutrition) réalisés conjointement avec la conseillère pédagogique, des sous-groupes ethniques et de la démarche de perfectionnement auprès des enseignants. Nous décrivons ces projets dans les pages qui suivent.

b) Connaissance du milieu

Plusieurs projets touchent également la connaissance du milieu. Six écoles parmi celles étudiées en vivent: écoles St-Octave, Paul Jarry, Ste-Jeanne d'Arc, Barthélémy Vimont, La Mennais et Jacques Bizard. Examinon-les en détail.

En 1982-83, l'objectif général que se donne l'école St-Octave est l'évaluation des besoins par les différents partenaires de l'école ou l'analyse institutionnelle. Il s'agit donc de permettre aux enseignants de poursuivre leur démarche vers la découverte des vrais besoins de l'école et d'inclure les parents dans ce cheminement afin d'en arriver à un objectif commun pour l'école.

Examinons ici les différentes étapes qui ont permis aux gens d'aboutir après un an de labeur à cet objectif qui est le développement intellectuel et social de l'enfant.

Depuis quelques années déjà, le M.E.Q. fournit aux intéressés un questionnaire portant sur l'analyse institutionnelle, ainsi que les services d'une personne-ressource pour aider les gens à y répondre. L'école St-Octave en fait la demande et, chacun de leur côté, les enseignants et les parents membres du comité d'école répondent aux nombreuses questions posées.

La direction de l'école agit comme animateur auprès des enseignants. A deux reprises, on fait également appel aux

services de personnes-ressources de la C.E.C.M. expérimentées dans le domaine (Opération Renouveau). C'est ainsi que les enseignants sont d'abord sensibilisés relativement aux milieux défavorisés, puis tentent de faire ressortir leurs attentes suite aux résultats obtenus au questionnaire. Ils en arrivent à se donner cinq objectifs possibles pour l'école.

C'est le psychologue de l'école qui se charge d'animer les parents du comité d'école tout au long de leur démarche de réflexion. Eux aussi, après avoir pris connaissance des résultats de l'analyse institutionnelle, pensent à cinq objectifs que pourraient poursuivre les divers partenaires de l'école l'an prochain.

Comme le groupe de parents et celui des enseignants réunis serait trop grand et ne favoriserait pas un travail d'équipe efficace, la direction pense à former un sous-comité de cinq professeurs et de cinq membres du comité d'école pour entammer la mise en commun des objectifs des deux groupes de travail. La direction et le psychologue scolaire voient à l'animation du sous-comité. Après quelques rencontres et bien des discussions, on opte pour l'objectif du développement intellectuel et social de l'enfant. Les enseignants choisissent de travailler sur le premier aspect, alors que les parents se pencheront sur le second. Il reste à trouver des moyens concrets susceptibles de répondre aux deux facettes du futur projet éducatif de l'école St-Octave.

Les parents éprouvent un peu de difficulté durant cette phase. Ils veulent surtout travailler sur la motivation des élèves dans l'optique de leur développement social. Ils décident de demander le support d'une personne-ressource de la C.E.C.M. (Opération Renouveau) qui vient leur donner une conférence sur le sujet, suivie d'un atelier où l'on tente de bâtir divers projets en rapport avec la motivation. C'est ainsi que trois projets prennent naissance: un tableau d'honneur, un programme de génie en herbe et un projet d'aide aux garçons en difficulté de comportement en 5e année. Ces projets sont décrits à l'intérieur du présent rapport.

Les enseignants, quant à eux, décident de travailler sur le développement intellectuel des jeunes et, plus spécifiquement, sur le respect de leur rythme d'apprentissage. Au premier cycle, on choisit de construire des ateliers susceptibles d'aider autant les plus ou les moins doués de la classe. Au second cycle, on veut s'initier à l'évaluation formative. Ces projets sont décrits à l'intérieur du présent rapport.

L'analyse institutionnelle aura permis de briser les barrières et de créer un climat de confiance entre les divers partenaires. Les personnes-ressources invitées à partager cette

démarche ont beaucoup aidé au rapprochement des individus. A la fin de l'année scolaire, les parents et les enseignants sont donc rendus à la phase de réalisation de leur projet éducatif.

L'année dernière, la Commission scolaire Sault-St-Louis faisait parvenir à l'ensemble des parents et des membres du personnel le questionnaire suivant: Mon Milieu, c'est quoi? Cette vaste consultation avait pour but de mieux connaître les caractéristiques des personnes interrogées, leurs attitudes et leurs attentes face à l'éducation, et ce, école par école. L'école Paul Jarry y participa donc avec au-delà de 200 répondants parmi les parents.

Une fois les résultats compilés, on les fit parvenir aux différentes écoles touchées. Au moment de la présente enquête, on commençait à peine l'étude des données au sein de l'équipe des enseignants et à l'intérieur du comité d'école. C'est par sous-groupes que les enseignants abordent la tâche durant leurs journées pédagogiques, s'étant réparti les différentes questions, pour revenir plus tard en plénière.

A l'école Paul Jarry, cette étude du milieu servira peut-être de premier jalon pour un projet éducatif plus structuré.

Le premier projet de l'Opération Renouveau à l'école Ste-Jeanne d'Arc a été la connaissance et l'appréciation du milieu grâce à des visites dans le quartier.

Mais suite aux critiques des parents qui trouvaient inutiles toutes ces sorties, on a décidé de les intégrer aux apprentissages scolaires et de les diffuser dans le milieu grâce à un journal de bord rédigé par les enfants après chaque activité et remis aux parents afin de les informer.

Examinons les projets vécus en 1983-84 en rapport avec la connaissance du quartier et réalisés conjointement avec l'agent du milieu, les enseignants et les enfants. Il s'agit ici d'une "pédagogie du milieu" qui vise la promotion des valeurs du milieu à partir de situations concrètes.

En 2e année, on a travaillé le schéma corporel et la connaissance des autres. Parce que certains enfants avaient des handicapés dans leur quartier, on a eu la visite d'un aveugle. Les élèves ont aussi abordé la connaissance de leurs ancêtres par l'entremise de leur arbre généalogique. Ils ont de plus tracer le plan de leur chambre et celui du bureau de la direction. Enfin, ils ont observé les différences au niveau de la construction des maisons de leur quartier.

En 3e année, ils ont aussi touché le thème de la généalogie de leurs ancêtres. Grâce à différentes sorties dans leur quartier, ils ont appris à mieux s'orienter dans l'espace (les notions de nord, sud, est et ouest). Ils ont réalisé une enquête sur les divers métiers que l'on trouve dans

l'école et dans le milieu, le tout aboutissant à un livre. Pour mieux connaître leur école, on organisa un rallye.

En 4e année, on a étudié l'histoire de l'école et de la paroisse. Les élèves ont rencontré un artiste du coin et échangé avec lui sur son métier et la musique. En collaboration avec le service des incendies, les jeunes ont d'abord dessiné le plan de leur maison et imaginé un plan d'évacuation en cas de feu, le tout devant être expérimenté avec les membres de leur famille.

En 5e année, on a visité le Château Dufrêsne, de même que l'Atelier d'Histoire Hochelaga-Maisonneuve, ces deux sites se trouvant à l'intérieur même du quartier. Juste à côté de l'école, on note la présence d'une résidence pour personnes âgées. Les élèves ont ainsi pu réaliser une conférence de presse avec des personnes âgées ayant toujours vécu dans le quartier.

Comme on peut le constater, les activités en rapport avec la connaissance du milieu sont fort diversifiées. Elles nécessitent parfois beaucoup de temps de préparation (recherche de documentation, prises de contacts, organisation, etc.), d'où la nécessité d'avoir un agent du milieu responsable de ce dossier. En effet, les enseignants n'ont pas toujours le temps de voir à tout. A l'école Ste-Jeanne d'arc, les professeurs s'engagent à évaluer chacune des activités avec l'agent du milieu et à assurer la continuité de celles-ci en classe (journal de bord). C'est sur l'heure du dîner et durant les journées pédagogiques qu'on voit à la mise en place des activités et à leur évaluation.

A l'école Barthélémy Vimont, deux grands projets sont vécus au cours de 1983-84 en rapport avec la connaissance du milieu. Il s'agit de la démarche de perfectionnement auprès des enseignants et des divers scénarios relatant l'histoire du quartier et la nutrition particulière des gens du quartier. Examinons tour à tour ces projets.

L'agent de liaison a entrepris une démarche de perfectionnement auprès des enseignants qui répond à leurs interrogations sur le milieu.

Elle se fait d'abord un devoir de fiffuser sous forme d'un bulletin hebdomadaire toutes les informations recueillies. Il peut s'agir de documents en provenance du M.E.Q. ou du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, de résumés de conférences ou de rapports touchant les différentes cultures ou de l'annonce de divers événements dans le quartier (fêtes culturelles, etc.).

Elle s'informe aussi sur les nouveautés pédagogiques concernant les différentes ethnies et essaye de diffuser l'informa-

tion dans les trois bâtisses de l'école, quoique ceci cause des problèmes d'ordre financier.

Enfin, elle organise des conférences pour les enseignants sur les différentes cultures. C'est ainsi qu'un conférencier haitien est venu présenter son pays avec un diaporama (système scolaire, difficultés au plan de l'éducation des enfants, problèmes des parents, etc.) et répondre aux questions des professeurs. Le tout a été suivi d'un dîner haitien avec des mets typiques du pays dans un restaurant spécialisé. Cette formule permet de sensibiliser les enseignants sur une des facettes du milieu. A la fin de l'année, on touchera le groupe des sud-est asiatiques de la même manière.

Il faut prévoir des journées pédagogiques spéciales pour ce genre d'activités que l'on a décidé de poursuivre l'an prochain.

Les enseignants ignoraient ce qui se passait dans le quartier, ainsi que la façon dont les gens vivaient quotidiennement. On n'arrivait pas ainsi à comprendre les enfants. Grâce à l'agent de liaison et ses scénarios sur l'histoire du quartier et la nutrition, les professeurs s'approchent davantage du vécu de leurs élèves.

L'agent de liaison et la conseillère pédagogique, à partir d'informations recueillies au C.L.S.C., à la paroisse et aux diverses associations multi-culturelles de l'île, ont bâti du matériel pédagogique relatant l'histoire de l'arrivée des divers groupes ethniques dans le quartier et le rôle qu'ils ont joué dans leur milieu depuis vingt ans.

De plus, comme le guide pédagogique du ministère de l'Education du Québec ne correspondait pas du tout aux habitudes alimentaires des gens du quartier, les professeurs demandèrent à l'agent de liaison de se documenter sur la question. Le C.L.S.C. et la Commission des Ecoles Protestantes lui ont fournit les informations de base afin d'adapter le programme de nutrition en partant de ce que les enfants de différentes ethnies mangent habituellement.

Les enseignants de l'école Barthélémy Vimont ont donc en main des données précieuses sur le milieu desservi par l'école qui, en plus de les aider à comprendre leurs élèves, offrent à ces derniers un programme adapté à leur vécu. Eux-mêmes n'auraient pas eu le temps de préparer tout ce matériel pédagogique particulier à leur milieu.

A l'école La Mennais, l'agent de liaison et une enseignante de troisième année intéressée à travailler dans le sens de l'ouverture au milieu se sont réunies afin d'élaborer un projet de connaissance de son quartier parfaitement intégré au programme des sciences humaines. Depuis janvier 1984, les enfants de cette classe sont divisés en équipes de journalistes et vont dans le milieu entourant l'école faire des entrevues avec des commerçants, des gérants de magasins, des gens pratiquant

divers métiers, etc., dans le but de monter sur vidéo une émission du sytle de celle de Michel Jasmin qu'ils présenteront à leurs parents à la fin de l'année. C'est l'agent de liaison qui accompagne les enfants lors des visites, pendant que le professeur reste en classe avec les autres enfants. Pour le montage du vidéo, les élèves reçoivent l'aide de l'animatrice de l'école qui a bien voulu collaborer à leur projet en tant que personne-ressource. La collaboration des divers agents du milieu (enfants, professeurs, agent de liaison, animatrice et gens du milieu) est vraiment mise de l'avant dans ce projet, ainsi que le lien entre la pédagogie et le milieu à l'intérieur duquel vivent les enfants.

Lors de l'annexion de l'école Jacques Bizard à la Commission scolaire Baldwin Cartier en 1973, la nouvelle direction constate que ses élèves sont défavorisés culturellement, ce qui déteint sur leur rendement académique.

Même si l'école n'apparaît pas parmi la liste des écoles défavorisées de tout le territoire montréalais, mais qu'elle se trouve juste sur la limite établie par le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, ce dernier accorde une subvention de 9,000$ dans le but de réaliser une analyse du milieu plus approfondie afin de déterminer les causes de ces écarts au plan acamédique.

C'est ainsi que durant l'année scolaire 1974-75, on engage deux professionnels à temps partiel pour sept mois qui voient à la réalisation d'une enquête * dans le milieu auprès d'une cinquantaine de familles et de l'ensemble de l'équipe-école.

Les données recueillies portent sur le milieu, les parents, les professeurs et les enfants. Ces derniers éprouvent de fait des problèmes de milieu défavorisé: rendement scolaire inférieur, problèmes au niveau du langage, de l'expression des sentiments et de la pensée concrète. Deux groupes socio-culturels se côtoient depuis le récent développement de la banlieu à l'Ile Bizard: les vieilles familles bien enracinées dans leur milieu, plus traditionnelles et moins scolarisées et les nouveaux banlieusards qui arrivent en très grand nombre. Ceux-ci sont plus jeunes, plus scolarisés et ont des valeurs éducatives différentes des insulaires. Les différences entre ces deux groupes de parents sont donc très grandes que ce soit au plan des valeurs ou au niveau socio-économique. Les responsables de l'enquête constatent que les parents ont peu d'intérêt à participer à la

---

* "Etude sur deux milieux de vie des enfants de l'Ile Bizard: la famille et l'école", par Renée Hétu Amyot et Françoise Hevey Mercier (mars 1975).

vie de l'école et leurs commentaires face aux méthodes et à la qualité de l'enseignement sont plutôt négatifs. Les contacts entre la direction et le personnel sont très bons.

A partir de ces données, les deux chercheuses se demandent alors comment rejoindre les parents d'enfants en difficulté? Elles proposent un mode d'approche différent, où la travailleuse sociale et les professeurs invitent les parents à venir voir ce qui se passe à l'école pour les informer et les amener à participer graduellement. Elles offrent deux projets dans cette perspective: la maternelle-maison et l'intégration des mères dans les classes.

c) Les immigrants

Dans la présente section, nous décrivons quelques projets vécus à l'école La Mennais et à l'école Barthélémy Vimont se rapportant spécifiquement à la population immigrante du quartier. Ces projets sont sous la responsabilité de l'agent du milieu ou de liaison.

C'est ainsi qu'à l'école La Mennais, on a le projet "statut des immigrants" et celui de l'étude des cultures.

Les enseignants trouvaient difficile d'entrer en relation avec les parents immigrants de l'école et on l'a fait savoir à l'agent de liaison lors de son enquête visant à connaître les besoins du milieu réalisée en 1983.

Son travail commence donc par l'analyse de chacun des dossiers des élèves afin de connaître la proportion et l'origine des familles immigrantes. L'équipe-école est surprise d'apprendre que 21.5% des enfants inscrits sont d'origines diverses (Vietnam, Haiti, Salvador, Portugal, Italie, Espagne, Chili, Pérou, Colombie, Allemagne, etc.).

A la C.E.C.M., toute école qui a plus de 15% d'immigrants peut bénéficier d'un service d'interprètes et de traduction. L'agent de liaison contacte donc le responsable de ce service pour le mettre au courant de la situation particulière à l'école La Mennais et lui demander sa collaboration dans un projet visant le rapprochement entre l'école et les parents immigrants. Ensemble, ils élaborent un projet de soirée d'accueil ayant pour buts d'informer dans leur langue d'origine les parents immigrants sur les différents projets qui se vivent à l'école, l'organisation interne de l'école et le système scolaire québécois et de favoriser les premiers contacts entre le personnel de l'école et les parents invités autour d'un buffet grâce au service des interprètes présents.

Chacune des familles immigrantes identifiées reçoit donc une lettre d'invitation traduite dans sa langue maternelle par le service spécial de la C.E.C.M. La soirée qui eut lieu en décembre 1983 remporta un vif succès. En effet, plus du tiers des parents invités et la moitié du personnel échangèrent sur les différents thèmes à l'ordre du jour et plusieurs témoignages de parents touchèrent les enseignants qui gardent un très bon souvenir de cette première dans leur école.

Suite à cette soirée d'accueil mémorable, l'agent de liaison voit à la mise sur pied d'un service de traducteurs à l'intérieur même de l'école grâce à des parents bénévoles. C'est ainsi que suite à une demande écrite de sa part, elle obtient la collaboration de plusieurs parents (au moins trois pour chaque langue) qui traduisent les messages envoyés à la maison et qui servent d'interprètes lors des entrevues au téléphone entre le personnel de l'école et les parents immigrants qui ne comprennent pas le français.

L'étude des cultures est un autre projet d'envergure dans l'école qui touche tous les agents de l'éducation. En effet, chaque professeur a accepté d'étudier avec ses élèves une culture différente à l'intérieur même de son programme. On tente aussi d'impliquer les parents au niveau de la documentation qu'ils peuvent apporter de la maison, ainsi qu'au niveau des témoignages d'expériences particulières. De plus, grâce à une liste fournie par le Conseil scolaire de l'île de Montréal concernant les centres de ressources sur les différentes ethnies à Montréal, on favorise les contacts avec ces différents organismes et l'école, d'où là encore un rapprochement avec le milieu. Le tout devrait se clôturer par une fête des ethnies à la fin de l'année avec des kiosques d'information sur chacune des cultures étudiées. Pour cette dernière étape, il reste à convaincre les enseignants de s'impliquer dans l'organisation avec des parents bénévoles déjà disponibles. L'envergure du projet fait un peu peur toutefois.

Voici quelques exemples d'étude des cultures dans quelques classes.

En 5e année, on étudie l'Espagne dans le cadre du programme de français et de sciences humaines. C'est ainsi que les enfants ont écrit à divers organismes afin d'obtenir de la documentation. L'agent de liaison s'implique également en téléphonant à des centres de ressources. Un enfant prépare un questionnaire dans le but d'interviewer un père originant d'Espagne et qui a accepté de participer au projet. La bibliothécaire de l'école qui est très coopérante rassemble de la documentation sur le pays à l'étude pour les enfants. On a aussi rejoint un peintre espagnol qui va venir présenter un diaporama sur la question. Les élèves iront aussi visiter le Centre d'Etudes Espagnol afin de se familiariser sur l'histoire et la géographie de ce pays.

Dans une autre classe de 5e année, on étudie le Québec, plus spécifiquement la ville de Montréal, selon cinq aspects: économie, sports et loisirs, arts, population et transport. Chacune des équipes formées a pris rendez-vous avec une personnalité importante afin de l'interviewver (questionnaire, magnétophone, caméra). C'est ainsi que le maire Drapeau et Guy Lafleur ont été approchés et ont accepté de participer au projet.

Le rôle de l'agent de liaison a d'abord été de faire des contacts avec les différents centres de ressources et d'élaborer avec chacun des enseignants les différentes étapes à suivre en vue de l'étude des cultures.

A l'école Barthélémy Vimont, trois projets sont présentement vécus en rapport avec les immigrants du quartier. Il s'agit de la formation de sous-groupes ethniques, d'une équipe d'interprètes et du projet PELO.

Comme il est difficile d'avoir des parents au sein du comité d'école à cause de la langue, on tente cette année de former quatre sous-groupes représentant les différentes ethnies de l'école, soit les Grecs, les Haitiens, les sud-est Asiatiques et les Latino-américains. On constate, en effet, une sous-représentation de ces divers groupes au sein du comité d'école, où pour une population de 90% d'immigrants, uniquement 50% des membres sont d'origines diverses, alors que les Québécois forment l'autre moitié du comité. On souhaite que chacun des quatre sous-groupes ethniques envoie un représentant au comité d'école. Pour l'instant l'agent du milieu et la direction voient à la formation de ces sous-groupes ethniques dans un premier temps. Examinons le travail qui a été fait en ce qui concerne les Haitiens et les Grecs; on attend au début de la prochaine année scolaire (1984-85) pour rejoindre les sud-est Asiatiques et les Latino-américains.

Pour le sous-groupe haitien, l'agent de liaison a contacté la Maison d'Haiti pour se trouver une personne-ressource qui a participé à une rencontre avec la direction afin de préparer une soirée d'information destinée aux familles haitiennes du quartier. Une lettre d'invitation fut envoyée aux personnes concernées. La veille de la réunion, cinq bénévoles de la Maison d'Haiti ont téléphoné aux personnes invitées afin de leur rappeler les objectifs de la soirée d'information: le fonctionnement du système scolaire québécois, les services offerts par la C.E.C.M., l'organisation interne de l'école et le fonctionnement au sein du comité d'école. Une service de garderie était offert aux gens par la paroisse et le C.L.S.C., de même qu'un service de traduction simultanée en créole. Plus de 50% des personnes invitées se sont présentées à la réunion. Le groupe devait se rencontrer par la suite, mais on a fait face à certains problèmes d'organisation. L'agent de liaison a donc contacté

un tout nouvel organisme haitien du quartier qui s'est chargé de prendre l'affaire en main et d'assurer une continuité à la démarche entreprise.

Pour la formation du sous-comité grec, l'agent de liaison travaille avec trois parents grecs membres du comité d'école. La même démarche a été entreprise: lettre d'invitation en grec, rappel téléphonique, soirée d'information traduite en grec par le président du comité d'école.

La direction était présente aux réunions d'information, de même que quelques professeurs et des représentants du service des relations publiques de la C.E.C.M.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'un des problèmes majeurs à l'école Barthélémy Vimont est la difficulté d'entrer en contact avec les parents à cause de la barrière linguistique. Avant l'arrivée de l'agent de liaison, des gens du quartier (parents ou adolescents) servaient d'interprètes à l'occasion, mais la communication demeurait difficile. On utilisait peu le service d'interprètes de la C.E.C.M. En effet, comme il fallait résumer longtemps d'avance, ce service ne pouvait répondre adéquatement aux besoins de l'école qui devait faire face à des urgences la plupart du temps. Seuls les messages les plus urgents sont traduits en plusieurs langues par ce service.

L'agent de liaison s'est donc chargée cette année de mettre sur pied une équipe d'interprètes qui répondent mieux aux besoins. Elle a contacté les divers organismes culturels sur l'Ile de Montréal afin de se renseigner sur les services offerts. De plus, elle a approché le C.L.S.C. voisin et le curé de la paroisse. C'est ainsi qu'elle est parvenue à monter une banque de ressources compétentes et fort disponibles, notamment en ce qui concerne le C.L.S.C. qui collabore de façon formidable avec l'école aujourd'hui en fournissant des interprètes.

Aussi, depuis au moins cinq ans, les enfants grecs de l'école Barthélémy Vimont bénéficient de deux heures de cours par semaines dans leur langue d'origine. Ces cours, appelés PELO, sont offerts par le Service d'Accueil de la C.E.C.M. Entre 7 et 15 enfants par classe y sont inscrits. Pendant ce temps, les autres élèves ont du temps non-structuré. Dans le cadre de ces cours, pendant deux années consécutives (1981-82 et 1982-83), les enfants grecs on monté un spectacle mettant en valeur leur culture, avec des danses et des chansons de leur pays. La salle était alors pleine à craquer, les parents s'étant rendus à l'école en foule.

d) Utilisation des ressources du milieu

Voici maintenant quelques projets qui illustrent comment les écoles utilisent les ressources du milieu. A l'école Cardinal Léger nous décrivons le projet d'éducation physique, tandis qu'à l'école La Mennais deux projets sont réalisés en collaboration avec l'hôpital et les écoles secondaires du quartier. Un projet de transition primaire-secondaire est également mis de l'avant à l'école Jacques Bizard.

Grâce à la collaboration de la direction et à l'appui des enseignants et des membres du comité d'école, les enfants de l'école Cardinal Léger évoluent dans un nouveau cadre en ce qui a trait à l'éducation physique qu'on veut plus significative et plus enrichie.

Trois objectifs sous-tendent le projet:
- ouvrir les différentes possibilités qu'offre l'éducation physique en permettant aux enfants d'avoir une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de ce qui les entoure et d'agir de façon appropriée;
- maximiser le temps d'implication de l'enfant en éducation physique;
- favoriser l'utilisation adéquate des ressources de l'école et du milieu environnant dans le cadre du programme d'éducation physique.

C'est ainsi que chaque enfant bénéficiera de 54 heures d'éducation physique par an, sans aucune perte causée par les journées pédagogiques, les congés ou les tempêtes. Ce temps est de plus réparti en blocs plus ou moins longs dépendant de l'utilisation qu'on en fera en 1983-84, par exemple chaque élève a 14 cours de 45 minutes au gymnase, 2 périodes de 60 minutes à l'aréna, 14 demi-journées (135 minutes) utilisées pour les activités sportives à l'extérieur de l'école, demandant un temps de déplacement et, enfin, 2 journées sportives (300 minutes chacune), totalisant ainsi 84 heures d'éducation physique pour l'année.

C'est un changement majeur dans l'école qui n'est pas venu du jour au lendemain. C'est un processus qui a duré quatre ans. Au départ, chaque classe bénéficiait de deux périodes de 45 minutes d'éducation physique au gymnase. Le professeur chargé de l'enseignement de cette matière a demandé s'il était possible de modifier l'horaire afin d'avoir trois périodes de 60 minutes par 15 jours, demande qui fut acceptée. Ceci permettait au professeur de se rapprocher davantage des enfants et de créer un lien plus positif avec eux. En effet, au lieu de 28 groupes différents par semaine, il en voyait 21. Il était ainsi moins débordé et pouvait donner son plein rendement. Les deux années qui suivirent se présentèrent comme suit: une période de 60 minutes et une autre de 120 minutes par 15 jours. On commençait alors à sortir tranquilement du gymnase pour se tourner vers les ressources

du milieu situées tout près de l'école, soit les parcs et l'aréna, celles-ci ne nécessitant pas de transport. Cette année, on utilise l'horaire pré-cité qui diffèrent à chaque jour, assurant à chaque groupe d'élèves le même nombre d'heures d'éducation physique pendant l'année scolaire.

Les titulaires n'ont opposé aucune résistance à ces modifications à l'horaire. Chacun trouvait insuffisantes les périodes de 45 minutes pour les enfants. De plus, les périodes de 60, 135 et 300 minutes sont fort appréciées des enseignants. Ceci leur donne en effet plus de temps pour planifier leur travail personnel.

Toutefois, la construction de l'horaire est longue et fastidieuse. Elle tient compte des horaires des différents spécialistes qui ne sont pas touchés, de même que des disponibilités offertes par les différents organismes du milieu. On peut compter 50 heures par an juste pour bâtir l'horaire. Pour faciliter sa tâche, le professeur d'éducation physique compte informatiser le tout l'an prochain pour raccourcir le temps de planification.

Cette année, les enfants utilisent cinq sites différents dans le cadre de leurs cours d'éducation physique. Il s'agit des parcs avoisinants, de la patinoire de l'aréna, de la piscine de la polyvalente, des différentes installations du Parc Olympique et des locaux de l'Ecole de Danse Louise Lapierre Inc.

Les deux journées sportives consacrées à l'horaire se dérouleront dans les parcs municipaux entourant l'école.

Suite à une entente entre la Commission scolaire Jérôme Le Royer et Ville d'Anjou, l'école Cardinal Léger peut utiliser la patinoire de l'aréna à raison de 3 heures/semaine. Le tiers de ce temps est utilisé dans le cadre des cours d'éducation physique. Comme l'aréna est situé à deux pas de l'école, aucun coût de transport n'est requis et une période de 60 minutes est suffisante pour l'organisation de différents jeux sur place supervisés par le professeur d'éducation physique seul. Chaque groupe d'élèves s'y rend deux fois au cours de l'année.

C'est depuis 1981 que l'école utilise régulièrement la piscine de la Polyvalente à Ville d'Anjou. Au début, seuls les enfants de certains degrés ont pu profiter des cours de natation intégrés à leur horaire d'éducation physique. Maintenant, tous les enfants y vont par blocs de 135 minutes, incluant le transport. Les négociations sont longues et les contacts avec les autorités de la polyvalente aident à l'obtention de blocs-horaires acceptables.

Les enfants ont également la possibilité d'utiliser les ressources tant humaines que matérielles du Parc Olympique.

En effet, un animateur spécialisé initie les jeunes à différentes activités aquatiques, telles: jeux, survie, plongeon, etc., et ce, pendant une demi-journée. L'éducateur physique se trouve alors en position privilégiée pour évaluer ses élèves et les connaître davantage. On utilise ici le transport en commun et il en coûte 4$ par enfant pour cette activité. Ici encore, la planification doit se faire à l'avance et pour toute l'année, quoiqu'il est possible d'apporter certains changements en cours d'année.

Finalement et pour la première fois au Québec, les enfants sont initiés à l'art-danse où les thèmes mobilité et expression du programme d'éducation physique sont mis de l'avant. Pour ce faire, ils se rendent à l'Ecole de Danse Louise Lapierre Inc. à trois reprises, où un animateur spécialisé leur montre les rudiments de l'art-danse dans des locaux aménagés à cette fin. Plusieurs rencontres entre l'éducateur physique et l'animateur sont prévues afin d'établir les objectifs en conformité avec le programme du ministère, de s'ajuster en cours de route et d'évaluer le tout à la fin de l'année. Grâce encore une fois aux contacts de l'éducateur physique, le coût de ces activités est fort raisonnable (1$/enfant/leçon), quoique sujet à changement suite à cette première expérience du genre. De plus, le coût du transport est assumé entièrement par la commission scolaire, grâce à un budget spécial. Sans ces deux facteurs, le projet aurait été impossible.

Pour financer ce projet, les parents fournissent un montant de 15$/enfant pour les sorties sportives et culturelles au début de l'année scolaire. Après avoir consulté les parents, il est entendu que les 2/3 de cette somme, soit 10$/enfant, sert à la réalisation du projet d'éducation physique. Comme nous l'avons mentionné, la commission scolaire participe également au financement du transport spécial.

A quelle condition peut-on réaliser un tel projet?

L'approbation et le soutien de la direction sont capitaux dans ce genre de projet. Celle-ci doit démontrer beaucoup de souplesse et tenter de convaincre son équipe du bien-fondé de la chose. En effet, le changement d'horaire dérange passablement la vie de l'école. L'éducateur physique qui a implanté ce projet nous indique qu'il faut de très bons contacts avec les gens du milieu si l'on veut obtenir à bas prix et avec des horaires acceptables l'utilisation de leurs ressource. C'est grâce à son implication dans le milieu depuis qu'il y travaille, soit depuis au moins 9 ans, qu'il a su monter tout ce réseau d'influence.

Comme on l'a vu aussi, le coût du projet est assez dispendieux. La façon d'utiliser le budget de l'école doit être repensée en entier si l'on veut l'implanter et l'accord des

parents est nécessaire. La planification d'un tel projet doit se faire très tôt, parfois six mois à l'avance, si l'on veut obtenir des conditions acceptables tant au plan des coûts que des horaires des différentes activités choisies.

Enfin, la grande disponibilité de l'éducateur physique et son esprit d'initiative sont des qualités à souligner tout particulièrement.

Voyons à présent comment l'école La Mennais utilise les ressources du milieu dans le cadre des deux projets suivants: le comité multi-disciplinaire et le projet transition primaire-secondaire.

Certains enfants problèmes nécessitaient une collaboration de plusieurs intervenants au niveau de toute l'école. C'est ainsi que l'idée d'un comité multi-disciplinaire a vu le jour en début d'année. Font partie de ce comité la direction, les deux orthopédagogues, l'orthophoniste, la travailleuse sociale, l'agent de liaison, la responsable de l'Opération Renouveau et la psycho-éducatrice. Les réunions hebdomadaires portent soit sur des cas d'élèves, soit sur les divers projets relatifs à l'Opération Renouveau, le tout en alternance. La mise sur pied de ce comité a provoqué graduellement l'ouverture sur le milieu à deux niveaux. En premier lieu, les familles ont été contactées de façon régulière, établissant des contrats avec les parents en vue d'aider les enfants en difficulté. Deuxiemement, l'équipe multi-disciplinnaire de l'école a rencontré à quelques reprises celle de l'hôpital Jean-Talon afin de voir plus clair dans le cas d'un enfant en particulier. Les parents de ce dernier ont été référés à la clinique externe de cet hôpital pour une thérapie familiale. Le contact est maintenu entre ces deux comités par la suite afin d'ajuster les interventions de chacun pour le bien de l'enfant. L'utilisation des ressources du milieu est donc mise de l'avant grâce au comité multi-disciplinaire.

Dans les écoles primaires, au niveau des 6e année, on retrouve habituellement un projet de transition du primaire au secondaire pour les jeunes, comprenant la visite des directeurs des différentes écoles secondaires entourant l'école qui viennent informer les élèves sur le mode de fonctionnement et les divers programmes offerts au secondaire, suivie de la visite de ces institutions par les enfants. A l'école La Mennais, l'agent de liaison en collaboration avec la psycho-éducatrice de l'école ont voulu aller plus loin. C'est ainsi que les élèves des deux sixièmes années ont d'abord fait le bilan de leur primaire à l'école La Mennais grâce à des séances de discussion animées par les personnes-ressources responsables sur différents aspects du primaire, pour en arriver ensuite à la fabrication d'un livre par

enfant sur son vécu au primaire. Dans un second temps, les jeunes se sont familiarisés avec l'environnement du secondaire sou forme de jeu. Il existe, en effet, un jeu genre "monopoly" sur le vécu des étudiants au secondaire. Les gagnants obtenaient un certificat à la fin du jeu. En troisième lieu, on organisa une table ronde avec deux élèves du secondaire (niveaux I et III) où les enfants de sixième année posèrent une série de questions préparées à l'avance en sous-groupes dans le but de démystifier le secondaire à leurs yeux. Ce n'est qu'après ces trois étapes qu'ont eu lieu la visite des directions du secondaire, ainsi que celle des jeunes dans les différentes écoles secondaires du quartier. On voit ici l'importance accordée au vécu de l'enfant.

A l'école Jacques Bizard, on a vécu un projet similaire en 1980-81. Deux ans après la mise en marche du projet Ecole-Famille, la nouvelle travailleuse sociale de l'école propose de faciliter le passage des élèves du niveau primaire au secondaire en faisant de la sixième année une année de préparation à cette transition.

Les objectifs de ce projet se situent à trois niveaux: école, élèves, parents.

Au niveau de l'école donc, on veut favoriser une meilleure concertation des personnes concernées par ce projet tant au primaire qu'au secondaire et susciter une stratégie d'action qui permette de faire de la sixième une année de préparation et du secondaire I une année d'adaptation.

Au niveau des élèves, il s'agit de faciliter l'expression des attentes et des inquiétudes, de rassurer les élèves face à l'inconnu, de dépister les élèves qui risquent de connaître des problèmes d'adaptation au secondaire et de préparer les jeunes à profiter davantage de la rencontre avec l'école secondaire St-Thomas.

Au niveau des parents, le projet a pour objectifs de maintenir et de stimuler l'intérêt des parents à l'égard de la vie scolaire de leurs enfants et de les inciter à assister aux réunions prévues pour eux.

Après avoir présenté le projet à la direction et aux enseignants et obtenu leur accord, voici les étapes franchies par la travailleuse sociale au cours de l'année.

Une lettre est envoyée aux parents afin de leur rappeler la tenue de la réunion à l'école secondaire St-Thomas et son importance. Parallèlement, la travailleuse sociale rencontre les élèves de sixième année avec leurs professeurs afin de réfléchir en petits groupes sur leurs attentes et leurs craintes face au secondaire. Un peu plus tard, les jeunes visitent l'école St-Thomas en compagnie de la travailleuse sociale

et de leurs professeurs et de l'information leur est donnée. Les parents, eux aussi, visitent l'école secondaire et le personnel des deux écoles répondent à leurs questions. On fait un bref retour sur la visite avec les élèves de sixième année et on échange par la suite sur les préparatifs d'un dîner-panel avec les étudiants du secondaire. Une autre lettre informe les parents des objectifs du projet et les invite à une conférence sur le sujet à l'école St-Thomas. Au cours de ce dîner-panel, les élèves de sixième année échangent avec ceux de Secondaire I sur des thèmes précis. La travailleuse sociale voit aussi à la préparation d'un système de parrainage où les jeunes de sixième année seraient regroupés avec d'autres de Secondaire I et III. Elle prévoit des activités de rapprochement de ces élèves dès cette année et d'autres à l'automne prochain alors que les élèves de sixième année seront déjà rendus au secondaire. Une conférence donnée par le psychologue de l'école secondaire informe les parents sur la transition primaire-secondaire. Enfin, le tout est suivi d'un bilan final avec la direction, les professeurs, les parents et les élèves.

Il en ressort que le projet a réussi à mieux préparer les élèves à vivre leur passage au secondaire, à sensibiliser les enseignants de l'importance de cette étape et à mobiliser l'école secondaire à reconnaître l'importance de l'entrée au secondaire. Par contre, il faut tenter de trouver des moyens plus persuasifs pour mobiliser les parents.

L'année suivante, la travailleuse sociale se retire du dossier car l'école secondaire ne répond pas la demande qui lui est faite de s'impliquer dans le projet et d'assurer la relève.

e) Offrir des services au milieu: les activités para-scolaires

Il arrive aussi que ce soit l'école qui offre aux gens du quartier certains services dont des activités para-scolaires. Nous apprenons de nos répondants que trois écoles ont des projets de ce type qui sont soit en collaboration avec les services de loisirs des municipalités, soit en collaboration avec les enseignants eux-mêmes.

Examinons d'abord le projet d'activités para-scolaires de l'école Cardinal Léger.

Le Service des Loisirs de Ville d'Anjou assure depuis quelques années déjà l'organisation d'activités sportives et culturelles après les heures de classe dans les différentes écoles de son territoire. Mais l'an dernier, on a constaté l'émergence de certains problèmes à l'école Cardinal Léger en rapport avec ces activités. Voici les principaux reproches qu'on en faisait: manque au niveau de la planification, de la coordination et de l'évaluation; approche occupationnelle au lieu d'éducative; ne rejoint qu'un petit nombre de jeunes; vandalisme à l'intérieur de l'école.

Devant ces faits et dans le cadre du projet éducatif de l'école, le professeur d'éducation physique reçoit le mandat de préparer un projet d'activités sportives et culturelles après la classe et de faire les représentations nécessaires auprès des autorités de la ville pour obtenir l'aide financière nécessaire à l'engagement des moniteurs.

On veut d'abord redonner un caractère éducatif aux activités para-scolaires, en s'assurant que les animateurs engagés ont une formation minimale pour un service de qualité.

Les activités para-scolaires doivent de plus rejoindre principalement les élèves de l'école Cardinal Léger. Enfin, en ce qui a trait aux activités sportives, on les veut en continuité avec le projet particulier d'éducation physique à l'école Cardinal Léger décrit précédemment.

En ce qui concerne le volet culturel, on laisse au service des loisirs de la ville le soin d'organiser les activités de son choix. Par contre, on demande d'apporter certaines modifications concernant le choix des activités sportives et l'engagement des moniteurs. C'est ainsi que pour faire suite au programme d'éducation physique, on propose l'organisation des activités suivantes: gymnastique, badmington, ballon-panier et handball. On veut aussi que ce soit le professeur d'éducation physique qui voit au recrutement de moniteurs spécialisés dans les domaines concernés et qui assure leur supervision au niveau de l'intégration pédagogique de ces activités qu'on veut plus éducatives qu'occupationnelles.

Le projet a été pensé par le professeur d'éducation physique, mais ce sont les parents du comité d'école qui l'ont présenté aux autorités de la ville.

Le service des loisirs de la ville refusa, prétendant avoir déjà engagé des moniteurs compétents pour les activités sportives.

Devant le refus de la ville, la direction de l'école Cardinal Léger décide donc de se prendre en main et d'assurer entièrement le volet sportif des activités para-scolaires, perdant de ce fait tout le budget alloué par la ville à cette fin. En effet, les activités para-scolaires offertes par la ville sont gratuites.

Côté équipement sportif et locaux, l'école a tout ce qu'il lui faut. Il reste donc à défrayer le coût du salaire des animateurs spécialisés choisis par le professeur d'éducation physique. Mais où aller chercher des fonds? On pense d'abord demander un montant de 5$ par enfant pour une session de douze cours de 90 minutes. Pour le reste, les parents du comité d'école mettent sur pied une activité de financement qui vise

également le développement d'un sentiment d'appartenance à son milieu, soit la vente de chandails au nom de l'école. Finalement, on demande des subventions à divers organismes. Le ministère des Loisirs, Chasse et Pêche offre ainsi 200$ par la mise sur pied des activités sportives. La commission scolaire collabore également au projet.

Près de 40% des enfants de l'école se sont inscrits, soit aux activités sportives, soit aux activités culturelles offertes à l'école, ce qui est en soi un succès. Deux sessions de douze semaines ont été réalisés. On offrait aux jeunes les activités suivantes: gymnastique, badminton, ballon-panier, handball, ballet-jazz, loisirs scientifiques, bricolage, "les jardins animés"(danses, chansons,etc.), théâtre.

Comme il avait été entendu lors de l'élaboration du projet, les animateurs des activités sportives ont été choisis par le professeur d'éducation physique qui a de nombreux contacts avec les différentes associations sportives oeuvrant dans les environs. De plus, il assumait la supervision d'une douzaine de personnes impliquées dans les activités sportives, tant au niveau de l'élaboration, de la coordination que de l'évaluation de chacune des activités choisies. Ceci nécessite de sa part de nombreuses heures de rencontres.

Pour l'an prochain, les activités seront choisies en fonction des besoins des jeunes qui seront consultés d'ici la fin de l'année. Elles seront de plus organisées en fonction de l'âge des jeunes. On ajoutera également au volet sportif le ballet-jazz qui fait partie du volet culturel cette année. Ceci a pour but d'assurer la continuité entre le nouveau programme d'éducation physique mis de l'avant à Cardinal Léger qui permet aux jeunes de s'initier à l'art-danse dans une école spécialisée de Montréal, ces cours étant intégrés à l'horaire régulier. Il faudra peut-être envisager l'aménagement d'un local à cette fin avec miroir et plancher de bois, etc.

De plus, le professeur d'éducation physique initiateur de ce projet d'activités para-scolaires a présenté un projet à la commission scolaire pour implanter des activités de ce type dans trois autres écoles du quartier. On prévoit ainsi de nouvelles négociations entre le Service des loisirs de la ville et la commission scolaire sous peu à ce sujet, à la lumière de la présente expérience qui est fort positive.

A l'<u>école Ste-Jeanne d'Arc</u>, voyons le contexte dans lequel s'organisent les activités para-scolaires.

Le Centre Culturel et Sportif de l'Est qui était au sous-sol de l'église offrait aux jeunes du quartier différentes activités. Mais, il y a deux ans, il est relocalisé au Marché Maisonneuve et il n'arrive plus depuis à rejoindre les jeunes d'ici à cause de la distance à parcourir.

Comme les enfants traînent dans les rues et les parcs, le comité d'école, supporté par la direction, fait des démarches auprès de la Ville de Montréal dans le but d'obtenir un parc-école à Ste-Jeanne d'Arc.

Suite à une entente signée entre le Service des Loisirs de la Ville de Montréal et la C.E.C.M., les activités para-scolaires commencent en septembre 1982, à raison de cinq soirs par semaine.

Déjà dans l'école, les parents offraient aux élèves des activités dites culturelles sur les heures de classe (les "ateliers"). On choisit donc d'axer davantage les activités para-scolaires vers le sport. Il faut dire que le comité d'école voulait rejoindre les enfants les plus durs afin qu'ils aient un lieu pour se défouler sainement, d'où l'aspect préventif du projet.

Dès le départ, plusieurs parents s'impliquent dans le projet. Ce sont eux qui voient aux inscriptions, de même qu'à la recherche de bénévoles dans le milieu pouvant agir comme moniteurs. Quelques parents assurent aussi la surveillance des activités à chaque jour.

Il est à noter que la Ville de Montréal était prête à fournir des moniteurs spécialisés pour les activités para-scolaires. Mais comme les parents ne voulaient pas que celles-ci occasionnent des coûts supplémentaires aux gens pour l'achat de costumes ou autres dépenses et qu'ils ne souhaitaient pas non plus former de super-vedettes en athlétisme par exemple, mais plutôt offrir aux jeunes l'occasion de faire des jeux collectifs, ils ont choisi des moniteurs bénévoles du quartier.

Ceci a donc permis de baisser considérablement le coût des activités à 5$ par enfant pour une session. Sur les 380 élèves de l'école, 105 sont inscrits à l'une ou l'autre des activités offertes. Celles-ci profitent même aux enfants de la garderie de l'école.

Le projet dure depuis deux ans maintenant et tout va très bien. Le comité d'école pense même élargir le choix d'activités l'an prochain afin d'y ajouter le volet culturel qui n'est plus couvert durant les heures de classes comme par le passé, les ateliers ayant été discontinués. On tente donc d'approcher le Centre Culturel de l'Est du quartier, ce dernier faisant également partie des services de la Ville de Montréal. Les démarches sont déjà entammées à cette fin.

A l'école Paul Jarry, l'approche est quelque peu différente dans le domaine des activités para-scolaires.

Suite à l'application du décret et à l'ajout d'un certain nombre de minutes dans la tâche de l'enseignant, certains professeurs ont choisi d'offrir aux élèves de leur choix

des activités para-scolaires. C'est ainsi qu'on retrouve des ateliers de sports collectifs, de ballet-jazz (avec spectacle à la fin de l'année) et de théâtre (avec également un spectacle de fin d'année). Les autres titulaires ont plutôt choisi de faire de la récupération afin d'aider les enfants en difficulté.

14. PROJETS TOUCHANT LA PEDAGOGIE

Page

a) Ajout de personnes ressources pour mieux répondre aux besoins du milieu 121

- Enseignante-ressource 121

Ecole Hochelaga ..... Atelier des consignes 122

- Jardinière au niveau des maternelles quatre ans 123

Ecole Paul Jarry 123
Ecole Le Jardin des Sts-Anges 124

- Orthopédagogue 124

Ecole Paul Jarry 124
Ecole Le Jardin des Sts-Anges 124

- Orthophoniste 124

Ecole La Mennais 124
Ecole St-Octave ..... Programme d'éveil à un meilleur langage 125

- Psycho-éducateur 125

Ecole La Mennais ..... Intervention individuelle auprès d'un enfant 125
Activité de communication "mon portrait" 127
Comité de jeunes pour l'organisation des récrétations 127
Ecole Paul Jarry 127

- Nutritionniste 128

Ecole St-Octave 128

- Membres de l'Orchestrie 128

Ecole Hochelaga ..... Les artistes 128
Atelier de communication 129

b) Apprentissage du français 130

Ecole La Mennais ..... Projet de français 130
Ecole St-Anselme ..... Implantation du nouveau programme de français 132
Ecole Barthélémy Vimont ..... Conseiller pédagogique en français 132
Ecole St-Octave ..... Projet Maluron en première année 133

Page

c) Projet éducatif 133

Ecole St-Octave ..... Projet "Image de soi, réussite scolaire et motivation en milieu socio-économiquement faible" 133
Ateliers au premier cycle visant le respect du rythme d'apprentissage des enfants 134
Evaluation formative au 2ième cycle 135

14. PROJETS TOUCHANT LA PEDAGOGIE:

Plusieurs des projets énumérés par nos répondants concernent la pédagogie que l'on veut le plus possible rapprocher du vécu des enfants, tout en tenant compte des besoins du milieu que l'on dessert. C'est ainsi que dans quelques écoles on a vu à l'engagement de personnes-ressources en charge de divers projets. Plusieurs autres projets ont rapport aux apprentissages du français. Enfin, nous examinons trois projets vécus dans une école dans le cadre de leur projet éducatif et qui touchent de près la pédagogie.

a) Ajout de personnes-ressources pour mieux répondre aux besoins du milieu

On retrouve des enseignantes-ressources, des jardinières au niveau des maternelles quatre ans, des orthopédagogues supplémentaires, des orthophonistes, des psycho-éducateurs, des nutritionnistes ou des membres de l'Orchestrie, parmi les nombreuses personnes-ressources ajoutées aux équipes-écoles afin de mieux répondre aux besoins particuliers des populations vivant en milieu défavorisé.

- Enseignante-ressource

Grâce aux budgets de l'Opération Renouveau, l'école Hochelaga bénéficie des services d'une enseignante-ressource depuis quelques années déjà. Elle a commencé à travailler à l'école il y a 19 ans en tant que professeur titulaire d'abord, puis comme spécialiste en éducation physique. Un des directeurs précédents l'a approché pour devenir enseignante-ressource, fonction qu'elle a occupé pendant plusieurs années à demi-temps, gardant ses fonctions habituelles l'autre moitié du temps. Cette année, c'est à plein temps qu'on la retrouve enseignante-ressource. Au total, elle a agi comme enseignante-ressource pendant neuf ans.

Elle est née dans le quartier et y habitait encore jusqu'à tout récemment. C'est une personne facile d'approche qui est à l'écoute des autres. Elle fait confiance aux gens et fait preuve de beaucoup de respect vis-à-vis d'eux. C'est une perfectionniste dans ses relations avec les autres et dans son travail. Elle accepte de se remettre en question et de se faire remettre en question par les gens du milieu. Son approche auprès des gens est autant sociale que pédagogique. Elle croit sincèrement que les parents peuvent apporter quelque chose à l'école et elle tente d'en faire prendre conscience aux professeurs.

Comme l'école Hochelaga reçoit des budgets supplémentaires de l'ordre de 43,000$ par an (catégorie 2 à la C.E.C.M.), il est possible de mettre sur pied différentes activités ayant pour but d'accroître les chances de succès scolaire des enfants issus de ce milieu défavorisé.

L'enseignante-ressource coordonne l'action de l'Opération Renouveau dans l'école, voit à la conception de projets spéciaux, à la planification, à la réalisation et à l'évaluation de ces derniers avec les gens impliqués dans chacun d'eux, de même qu'à l'administration de ce budget spécial. Elle sert aussi de lien direct entre l'école et le milieu. Elle sait aller chercher les gens afin de répondre aux divers besoins exprimés par l'école, qu'il s'agisse de parents ou de personnes-ressources. Ne faisant par partie de la catégorie des professionnels des services aux étudiants, elle travaille aussi en collaboration avec ces personnes pour établir un lien école /services. Elle consacre deux journées par semaine à la coordination d'une équipe de trente parents qui offrent aux enfants une série d'ateliers manuels que nous décrivons dans ce rapport.

On la voit encore enseigner l'éducation physique une autre journée, mais dans le cadre de l'Opération Renouveau. Il s'agit de l'Atelier des consignes décrit en détail dans les lignes qui suivent.

Elle supervise également les projets suivants: compréhension de lecture en 1ère année, atelier de bricolage au pré-scolaire, atelier de communication et les artistes, ces deux derniers étant réalisés par des anciens membres de l'Orchestrie. *

Enfin, c'est elle qui est responsable du volet connaissance du milieu auprès de l'équipe-école, organisant différentes activités lors des journées pédagogiques ou de perfectionnement des maîtres.

Examinons plus en détail l'atelier des consignes.

Dans le quartier, l'activité physique est très valorisée chez les jeunes. C'est pourquoi, dans le cadre de l'Opération Renouveau, on avait mis sur pied il y a quelques années déjà un atelier de sports collectifs permettant aux enfants d'apprendre à se défouler de façon positive, évitant ainsi des batailles inutiles.

Mais avec la nouvelle orientation plus pédagogique de l'Opération Renouveau cette année, on a réorienter le projet dans ce sens, y ajoutant des composantes nouvelles, telles la relation professeur-enfant et la capacité d'écoute des élèves, lacunes souvent mentionnées par le personnel, ainsi qu'un volet d'apprentissage plus pédagogique.

A partir de situations signifiantes pour l'enfant du milieu qui tiennent compte de ses intérêts, de ses émotions, de sa mobilisation et de son agressivité et qui touchent la rela-

---

* Ces divers projets sont examinés de près à l'intérieur du présent rapport.

tion maître-élèves, l'atelier des consignes a pour buts d'amener les jeunes à être capables de savoir se parler plutôt que de se battre en situation d'organisation, de tension et de conflits et d'écouter des consignes au gymnase et en classe.

Le tout se fait en trois temps: 1) écouter, comprendre et exécuter une série de consignes écrites; 2) lire, comprendre et exécuter une série de consignes écrites; 3) écrire, faire comprendre et faire exécuter une série de consignes.

C'est l'enseignante-ressource qui est responsable de cet atelier, étant elle-même spécialisée en éducation physique. Sept professeurs ont accepté de participer au projet qui exige leur participation, tant au gymnase qu'en classe. En effet, afin de modifier le rapport maître-élèves, les enseignants participent activement aux jeux collectifs au même titre que les enfants. De plus, la troisième étape de l'atelier est réalisée en partie en classe dans le cadre du programme de français.

Contrairement à ce que l'enseignante-ressource avait pensé, les enfants ne se sont pas démobilisés en voyant le changement apporté aux sports collectifs, c'est-à-dire tout l'aspect académique ajouté. Le fait d'inventer des jeux nouveaux en équipe, de les écrire * ou celui de lire les jeux créés par d'autres et de les exécuter les emballent. Ils font preuve d'une grande créativité en ce domaine. Cette nouvelle banque de jeux peut également leur servir lors des récréations.

En terme d'évaluation, après chacune des séances au gymnase, l'enseignante-ressource fait un retour sur le comportement des enfants face aux consignes du jour et les professeurs évaluent les progrès de leurs élèves en classe à l'aide d'une grille d'observation spéciale.

- Jardinières au niveau des maternelles quatre ans

Environ la moitié du budget offert par le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal à la commission scolaire dans le cadre des projets spéciaux en milieu défavorisé est consacré à la maternelle quatre ans de l'école Paul Jarry. On y accueille les enfants de différents secteurs moins favorisés, pas seulement des jeunes du secteur même de l'école. Ce projet ne sera probablement pas reconduit l'an prochain compte-tenu des résultats obtenus. En effet, il ne semble pas que ce genre de programme aide les enfants au plan académique au cours de leur primaire.

---

* Chaque feuille de jeu comprend le titre, les fonctions des équipiers, le dessin du terrain, le matériel requis et la liste des règlements.

La maternelle quatre ans existe depuis plus de six ans à l'école le Jardin des Sts-Anges grâce aux fonds spéciaux du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal pour les milieux défavorisés. La direction est toutefois sceptique quant aux résultats obtenus et il est possible qu'elle soit abolie l'an prochain là aussi.

- Orthopédagogue

A l'école Paul Jarry, l'orthopédagogue régulière travaille principalement au niveau du premier cycle. Pour les enfants de quatrième, cinquième et sixième années qui ont moins de deux ans de retard pédagogique, on a engagé à même les fonds du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal un orthopédagogue à temps partiel. On veut ainsi assurer à ces élèves de meilleures chances de succès avant leur entrée au secondaire. D'après la direction, cette mesure donne de bons résultats.

On a fait de même à l'école le Jardin des Sts-Anges cette année.

- Orthophoniste

A l'école La Mennais, une partie des budgets de l'Opération Renouveau a servi cette année à engager une orthophoniste, à raison d'une journée par semaine, pour une période de six mois. Son travail se situe à trois niveaux, soit auprès des enseignants, auprès des enfants et auprès des parents. Examinons chacun de ces niveaux.

Après avoir décelé un certain retard au niveau du langage chez ses élèves, un professeur travaillant dans une classe de récupération demande la collaboration de l'orthophoniste pour monter un programme d'activités visant à stimuler les enfants sur différents types de discours. En plus de la préparation conjointe, la réalisation des activités en classe selon un rythme progressif se fait également à deux, de même que l'objectivation des ateliers en regard des objectifs poursuivis. Ce programme préventif cadre parfaitement avec le nouveau programme de français et vise indirectement l'amélioration du rendement académique, le tout en tenant compte des valeurs du milieu et du vécu des enfants.

Avec les autres enseignants, l'orthophoniste agit en tant que consultante, et ce, de façon informelle.

Six enfants profitent des services d'orthophonie, les uns étant en maternelle, les autres étant en troisième ou quatrième année. Il s'agit soit de thérapies individuelles ou en petits groupes. Les enfants ont d'abord été référés par les enseignants. Vu leur grand nombre, l'orthophoniste a dû procéder à une évaluation plus poussée en vue de sélectionner les cas nécessitant une aide plus approfondie.

L'action auprès des parents se situe à deux niveaux. L'orthophoniste rencontre individuellement les parents dont les enfants bénéficient de ce service afin de les informer sur les différentes façons de stimuler le langage de leur enfant en utilisant le plus possible les situations de la vie quotidienne. Elle évite de culpabiliser les parents en ce qui concerne les exercices à faire à la maison. Elle rencontre également des parents d'élèves de troisième année en petits groupes afin de les habileter à intervenir face aux problèmes d'antériorisation de leurs enfants.

Le programme d'éveil à un meilleur langage et correction existe depuis plus de cinq ans à l'école St-Octave. Plusieurs objectifs sous-tendent le projet. C'est ainsi que du côté des enfants, on vise à améliorer leur langage oral et les sensibiliser à l'art dramatique, un soin tout particulier étant apporté aux enfants éprouvant des difficultés de langage. De plus, on tient à continuer la sensibilisation des parents qui sont impliqués dans la rééducation. Enfin, le programme a pour but de perfectionner les enseignants dans ce domaine.

Tous les intervenants scolaires sont donc impliqués dans le programme qui est sous la responsabilité d'une enseignante de français oral connue dans le milieu. Il est fort difficile de trouver une orthophoniste.

En 1981-82, le programme s'étend sur une période de vingt semaines. A chaque semaine, à raison de séances d'une durée de trente minutes, la personne-ressource visite toutes les classe de l'école pour l'application du programme. Il est à noter que l'enseignant demeure dans la classe afin de se sensibiliser à cette approche au niveau du langage. De plus, les jeunes sont initiés à l'art dramatique à raison de trois heures par semaine pour toute l'école. L'enseignante-ressource voit aussi régulièrement dix enfants pour leur apporter une aide individuelle. Une somme de 4,000$ est consacrée à la réalisation de ce projet.

L'année d'ensuite, on donne suite au projet, mais compte-tenu de la diminution de la subvention, le programme ne dure que dix semaines et est concentré en maternelle et en première année, de même qu'au suivi des cas spécifiques. Le tout est plus superficiel toutefois.

En 1983-84, seuls les enfants de maternelle et ceux de première année ont eu droit à ce genre de programme durant 96 heures.

Il est possible qu'en 1984-85, le projet soit abandonné, car les fonds du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal continuent toujours de diminuer. Comme on peut le constater, ce projet dépend grandement des subventions reçues.

- Psycho-éducateur

C'est la première année que l'école La Mennais profite des services d'une psycho-éducatrice à raison de deux jours par semaine depuis

novembre 1983. Ceci fait suite à une proposition de la direction en ce sens vu le grand nombre d'élèves en difficultés d'adaptation à l'école. Les enseignants approuvèrent le projet.

L'orientation globale de l'Opération Renouveau va dans le sens d'une meilleure réussite scolaire en tenant compte du vécu de l'enfant et de ses besoins particuliers et en favorisant une attitude plus ouverte de la part des intervenants directs. De façon plus spécifique, il s'agit pour la psycho-éducatrice de permettre à l'enseignant d'identifier un ou des objectifs d'intervention susceptibles de favoriser le développement de conditions propices d'apprentissage chez l'enfant, le tout en tenant compte du vécu et des besoins propres aux enfants élevés en milieu socio-économiquement faible.

Le principal rôle de la psycho-éducatrice est donc d'habileter les enseignants (surtout) et les parents (occasionnellement) à travailler avec les enfants en difficulté d'adaptation. On constate ici un dépassement du rôle traditionnel de ce genre de professionnel en éducation.

Après avoir présenté les grandes lignes du projet à toute l'équipe-école, huit professeurs décidèrent de s'inscrire sur une base volontaire en tant que participant à la démarche qui se lit comme suit: 1) identification par chacun des participants de son objectif d'intervention; 2) élaboration d'un plan de travail conjoint (professeur - psycho-éducatrice); 3) expérimentation des modes d'intervention; 4) évaluation.

Voici quelques exemples de types d'intervention choisis par ces enseignants: groupe de parents en pré-maternelle, intervention individuelle auprès d'un enfant de première année, activités de communication "mon portrait" en deuxième année, comité multidisciplinnaire, transition primaire-secondaire et comité de jeunes pour l'organisation des récréations au premier cycle. Nous en présentons trois dans les pages qui suivent, les autres seront décrits ailleurs dans le présent rapport.

Commençons par l'intervention individuelle auprès d'un enfant en première année. Une enseignante voulait apprendre à intervenir auprès d'un enfant-problème de façon plus adéquate et a fait appel aux services de la psycho-éducatrice. Voici comment elles ont décidé de travailler. C'est l'enseignante qui agit individuellement auprès de l'enfant donné, pendant que la psycho-éducatrice prend en charge la classe. Le professeur est accompagnée dans sa démarche par la psycho-éducatrice qui la rencontre régulièrement à titre de consultante. Pour ce qui est des parents, l'enseignante et la psycho-éducatrice les ont rencontrés séparément, se communiquant les données ainsi recueillies. On observe donc ici que le travail de la psycho-éducatrice vise essentiellement à habileter le professeur à intervenir le plus adéquatement possible auprès de l'enfant d'abord (essayer de mieux le comprendre, changer d'attitudes vis-à-vis de lui, pren-

dre ses distances au plan émotif pour l'évaluer plus objectivement, se fixer des objectifs plus réalistes, etc.) et auprès des parents afin de s'assurer leur collaboration.

Un autre projet touche les activités de communication "mon portrait". La psycho-éducatrice en collaboration avec une enseignante de deuxième année travaille ici au niveau du groupe à des activités de communication dont le thème principal est "mon portrait". Il s'agit d'aider les enfants à verbaliser sur ce qu'ils vivent à l'école et ailleurs. Le tout a d'abord commencé par des activités visant la connaissance de son corps, pour s'étendre par la suite au monde des sentiments. L'intervention ici est de type préventif.

Enfin, on a pensé mettre sur pied un comité de jeunes pour l'organisation des récréations au premier cycle. Ce projet n'est pas encore en opération à l'école, mais voici comment il s'articulerait si les enseignants décident de s'impliquer. Il est à noter que l'idée fait suite à un problème vécu au niveau des récréations. La psycho-éducatrice, en collaboration avec la direction, l'orthopédagogue, l'animatrice de la vie étudiante et les enseignants ont pensé que les enfants pourraient organiser eux-mêmes leurs récréations et les évaluer quotidiennement afin d'enrayer les difficultés rencontrées. Chaque professeur verrait à l'élection de deux moniteurs par classe. Ceux-ci, à l'intérieur d'un comité de jeunes animé par la responsable des activités de l'école, choisiraient ensemble les jeux à organiser. Après chacune des récréations, les enseignants feraient un retour avec les enfants, afin de voir s'il y a eu des progrès. La psycho-éducatrice a déjà expérimenté ce genre de projets dans une autre école et les résultats avaient été encourageants.

Passons maintenant à l'école Paul Jarry qui elle aussi a vu à l'engagement d'un psycho-éducateur cette année pour s'occuper de quelques enfants mésadaptés socio-affectifs. Comme l'école est située dans un quartier défavorisé, les enfants vivent parfois des choses difficiles qui se répercutent sur leur comportement. Cette année, par exemple, on compte onze cas de jeunes qui ont eu des démêlés avec la police ou les pompiers. Ceux-ci causent également du trouble à l'intérieur des classes au plan de la discipline. Comme l'école bénéficie de peu de services et qu'il était possible d'avoir des budgets supplémentaires cette année, la direction a suggéré aux enseignants l'engagement d'un psycho-éducateur pour s'occuper de ces jeunes en difficulté, idée qui a emballé les professeurs. Nous sommes au début de l'année scolaire. Il semble qu'il ait été difficile de trouver une personne-ressource, car ce n'est qu'en avril 1984 qu'un technicien en psycho-éducation fait son apparition à l'école. Il est alors engagé pour deux mois, venant tous les après-midis rencontrer ces onze élèves.

Il commence par rencontrer les enseignants qui lui ont référé leurs élèves, d'abord pour faire connaissance et ensuite pour présenter son projet. La collaboration entre les professeurs et le psycho-éducateur est essentielle.

Son travail auprès des jeunes se fait en dehors des classes et ne touche pas du tout l'aspect pédagogique. Il les rencontre soit seul, soit en groupe une période par jour, dépendant des activités à réaliser. Celles-ci ont pour buts de favoriser des échanges constructifs, de voir au développement de leur autonomie, notamment au plan des loisirs. Voici quelques exemples d'activités suggérées: cercle magique, sorties de groupe, jeux au parc, jeux de rôle, théâtre, masques, etc. Elles doivent être perçues comme des récompenses pour les jeunes qui, pour y participer, font des efforts en classe à chaque jour, d'où amélioration au niveau du climat d'ensemble.

Au moment de l'enquête, le projet ne venait que de commencer. Il est donc difficile d'en évaluer les diverses composantes.

- Nutritionniste

En 1981-82, grâce à une partie du budget milieux défavorisés, un projet de nutrition est mis sur pied à l'école St-Octave. Il s'étend de novembre à juin et touche toutes les classes. La personne-ressource responsable du projet est la nutritionniste de la commission scolaire. Deux rencontres sont prévues dans chacun des groupes, dont l'une est consacrée à de l'information alors que l'autre a pour but de déguster certains mets nouveaux.

- Membres de l'orchestrie

Il y a cinq ans, l'école Hochelaga ouvrait ses portes à l'Orchestrie, regroupement de cinq jeunes venus sensibiliser les enfants aux différentes formes d'arts existantes (musique, danse, mime, marionnettes, arts plastiques, etc.) dans le cadre d'une série d'ateliers.

Suite à une demande des enseignants, deux ex-membres de l'Orchestrie vinrent présenter un projet d'art dramatique au niveau de toute l'école l'année suivante.

Depuis quatre ans, ces mêmes personnes sont intégrées au personnel de l'Opération Renouveau et participent à divers projets dont celui des artistes riche de quatre années d'expérience et l'atelier de communication nouveau de cette année. Nous les présentons ici.

Il y a quatre ans, le projet "les artistes" était axé sur le mouvement et l'expression. Avec le temps, il a évolué, l'objectif étant maintenant d'amener l'enfant à comprendre et à produire des discours signifiants, ludiques et poétiques à partir de situations significatives pour lui, qui tiennent compte de sa réalité et de ses intérêts.

Au début, neuf classes profitaient de ce projet; mais à cause de compressions budgétaires, seulement trois classes y participent cette année. En deuxième et troisième année, on fait place au théâtre de marionnettes, alors qu'en cinquième année, les jeunes s'initient au théâtre de masques.

Les artistes se produisent à chaque semaine dans un local neutre, à raison d'une heure à chaque fois.

Le matériel consiste soit à des marionnettes diverses, soit à des masques blancs préparés par les deux animatrices.

On commence par des exercices de réchauffement et de relaxation, suivis de jeux préparatoires où les enfants apprennent les techniques de base particulières à leur forme de théâtre. Sur un thème donné, qui est toujours relié au vécu de l'enfant et à ses émotions, le jeune improvise seul, à deux et en équipe par la suite.

Pour ce qui est du théâtre de marionnettes, les activités sont reprises en classe, notamment en ce qui a trait à l'écriture des histoires par les équipes de jeunes à partir de leurs improvisations.

La phase finale du projet "les artistes" consiste en la présentation des pièces montées par les élèves devant un public de leur choix.

On constate une nette évolution chez les enfants, notamment en ce qui concerne la confiance en soi et la capacité de s'exprimer, lacunes remarquées dans ce milieu.

Le second projet de l'Orchestrie porte sur la communication. Au niveau pré-scolaire, les jardinières de l'école Hochelaga avaient déjà remarqué qu'un bon nombre d'enfants éprouvaient des difficultés au plan du langage. L'orthophoniste confirmait leurs dires cette année, dénombrant 27 cas à suivre, soit un enfant sur quatre environ. Il s'agissait de problèmes de prononciation et de communication surtout. Comme l'orthophoniste ne pouvait pas s'occuper de tous ces enfants, on a pensé faire vivre aux enfants des cinq groupes de maternelle quatre et cinq ans des activités de communication signifiantes et stimulantes qui favoriseraient l'acquisition du langage oral et écrit, pré-requis nécessaires aux apprentissages académiques de première année.

Le projet s'étend sur une durée de trois mois, à raison d'une demi-heure par semaine par groupe. Le programme d'activités mis sur pied par les deux personnes-ressources tient compte des difficultés particulières des enfants ciblés. A l'aide de jeux ou de marionnettes, on aborde les thèmes suivants qui seront repris en classe par les jardinières. Il s'agit de la discrimination visuelle et auditive, des concepts droite-gauche, des lettres, des sons, de l'écoute, de répondre à des questions, de nommer les choses par leur nom, etc.

Tous les enfants profitent de ces activités, mais une attention particulière est portée aux élèves ciblés. En effet, pour chacun d'eux, on a identifié ses difficultés majeures et préparé des grilles d'observation. Pendant que les deux animatrices réalisent les activités avec les enfants, la jardinière observe les progrès

des élèves qui éprouvent des difficultés de langage. En classe, elle verra à poursuivre l'activité de la semaine avec les enfants qui en ont le plus besoin.

b) Apprentissage du français

Quelques projets vécus dans les écoles de notre échantillon touchent directement l'apprentissage du français, la plupart concernant les nouveaux programmes mis de l'avant par le ministère de l'Education du Québec. On les retrouve dans les quatre écoles suivantes: La Mennais, St-Anselme, Barthélémy Vimont et St-Octave.

Examinons d'abord comment est venue l'idée d'un projet de français à l'école La Mennais.

Depuis deux ans, l'école La Mennais et quatre autres écoles primaires du quartier se sont regroupées pour vivre ensemble le projet "La Petite Patrie". On voulait ainsi transformer le rôle traditionnel des conseillers pédagogiques afin qu'ils soient plus au courant des caractéristiques particulières du milieu desservi par ces cinq écoles voisines. De plus, ce regroupement visait à créer des liens entre les professeurs d'une école à l'autre pour qu'ils puissent partager leurs expériences et s'échanger du matériel. On a donc mis en commun les budgets consacrés à la formation des enseignants et engagé six conseillers pédagogiques (un par niveau) dans la démarche visant à initier les enseignants aux nouveaux programmes préconisés par le ministère de l'Education du Québec. Les rencontres du personnel des cinq écoles touchées ont lieu à chacune des étapes, lors des journées pédagogiques, et ce, niveau par niveau. On parle d'ajouter deux autres écoles du quartier tellement la formule est appréciée de tous. Mais l'étude du nouveau programme de français lors des cinq rencontres inter-étapes du groupe "La Petite Patrie" est jugée insuffisante par les enseignants de l'école La Mennais qui désirent pousser encore plus loin leur cheminement dans ce sens. Ils demandent donc l'aide d'une personne-ressource pour les accompagner dans la mise en application du programme de français dans leur classe, demande qui est acceptée dans le cadre de l'Opération Renouveau.

Il y a quelques années déjà Louise Turp, Yve Laviolette et Alice Bourgoin ont préparé une étude pour le ministère de l'Education du Québec intitulée "L'enseignement du français au primaire, guide pédagogique" dans le but d'expérimenter le nouveau programme de français. Un des professeurs à l'école La Mennais a collaboré à cette recherche alors qu'elle travaillait à l'école Louis-H. Lafontaine à l'époque. A cause de son expérience dans le domaine et parce qu'elle est bien connue de ses collègues de travail, elle est choisie par l'équipe des professeurs comme enseignante-ressource pouvant les aider à cheminer dans le sens du nouveau programme de français. Elle est donc libérée de sa tâche d'enseignante pour une période de quatre mois afin de remplir son nouveau mandat. Soulignons également que l'enseignante-ressource connaît bien les caractéristiques des milieux défavorisés car elle-même est d'origine modeste et a enseigné dans son propre quartier plusieurs années.

Globalement, le projet de français vise l'ouverture au milieu grâce aux trois objectifs suivants: 1) développer avec les enseignants des situations d'apprentissage qui tiennent compte des valeurs du milieu ainsi que du vécu et des intérêts des enfants de milieu socio-économiquement faible; 2) développer les habiletés langagières proposées par le programme du ministère de l'Education du Québec et selon la didactique retenue par ce programme; 3) permettre une plus grande égalisation des chances dans l'apprentissage de la lecture chez les enfants en difficulté.

L'enseignante-ressource voit à la formation des professeurs de deuxième, troisième et quatrième année à l'école La Mennais dans le domaine du français oral et écrit. Son travail est répartit sur neuf semaines comme suit.

Durant les trois premières semaines, elle prépare différentes mises en situations suite aux suggestions des enseignants sur des thèmes touchant le vécu des enfants tels l'alimentation, Noël, la St-Valentin, les bandes dessinées, etc. Elle expérimente ensuite ces différentes mises en situations en classe devant le professeur qui l'observe.

Durant les trois semaines qui suivent, les professeurs sont libérés de leur tâche à raison d'une demi-journée par quinze jours afin de préparer avec l'enseignante-ressource la prochaine leçon de français. Par la suite, on expérimente en "team-teaching" les nouvelles mises en situations préparées en commun. C'est l'enseignante-ressource qui fait l'amorce de la leçon de français qui est poursuivie par le professeur.

Durant les trois dernières semaines, l'enseignante-ressource fait un retour sur les leçons précédentes avec chacun des professeurs impliqués dans la démarche. Ceux-ci sont ensuite libérés une demi-journée afin de monter seuls la prochaine mise en situation. Lors de l'expérimentation en classe, l'enseignante-ressource sera beaucoup plus effacée, laissant au titulaire le soin d'expérimenter seul la nouvelle leçon de français.

La démarche de formation ainsi divisée en trois étapes permet aux enseignants de prendre graduellement en main l'expérimentation du nouveau programme de français dans leur classe.

En plus du travail auprès des titulaires de deuxième, troisième et quatrième année, l'enseignante-ressource rencontre les professeurs de cinquième et sixième année afin de les aider au niveau du français écrit à raison de deux demi-journées chacun.

La formation offerte par l'enseignante-ressource aura donc permis d'uniformiser la façon d'aborder l'enseignement du français, assurant ainsi une certaine continuité aux enfants tout au long de leur primaire.

L'école St-Anselme a aussi son projet de français. En effet, cette année, l'Opération Renouveau met devantage l'accent sur le côté académique. L'une des deux personnes-ressources engagées travaille avec les professeurs du premier cycle en vue de l'implantation du nouveau programme de français.

La personne-ressource est bien connue des enseignants, car elle travaille à l'école St-Anselme depuis dix ans environs, toujours dans le cadre de l'Opération Renouveau, mais dans des projets divers, tels l'animation de la bibliothèque et le support aux enfants en difficulté. Ce sont les enseignants qui ont demandé que ce soit elle qui les aide à implanter le nouveau programme de français dans leur classe. C'est une personne disponible et à la fine pointe de la recherche.

Son rôle premier est d'outiller les enseignants dans ce domaine et de les aider en classe en ce qui a trait à l'application du programme comme tel. Le tout commence donc par cinq demi-journées de perfectionnement, où les six professeurs impliqués préparent avec la personne-ressource quelques thèmes à travailler en classe avec les enfants, ainsi que le matériel nécessaire. Par la suite, la personne-ressource passe trois heures par semaine dans chacune des classes avec l'orthopédagogue et l'enseignante afin d'appliquer le programme. Le groupe d'élèves est ainsi divisé en trois sous-groupes de neuf enfants, chacun sous la responsabilité d'un adulte (titulaire, orthopédagogue, personne-ressource). Les sous-groupes sont en rotation, de sorte que le professeur travaille avec tous les élèves de sa classe. On évalue de façon continue ce qui se passe.

Les professeurs en étaient à leur première expérience du travail d'équipe. Ce fut difficile au départ, mais très enrichissant en fin de compte. C'est ensemble qu'ils choisissent les thèmes à venir et on se partage les tâches maintenant côté préparation. Les personnes interrogées dans le cadre de la présente recherche espèrent pouvoir continuer à travailler avec la personne-ressource, car elles trouvent que le nouveau programme de français exige beaucoup de recherche de leur part et, compte-tenu du fait qu'il faut bâtir son propre matériel, il demande du temps, ce qu'elles n'ont pas toujours. De plus, elles trouveraient difficile de l'appliquer seule avec 27 élèves. Le bilan de l'expérience est très positif en ce qui concerne les progrès des enfants en lecture.

Qu'en est-il maintenant de l'école Barthélémy Vimont? Déjà en 1981, les professeurs demandaient un conseiller pédagogique en français pour les aider à adapter cet enseignement au milieu particulier de Barthélémy Vimont qui comprend une très forte proportion d'immigrants de toutes sortes (90%).

Ce n'est qu'en 1983-84 qu'ils obtiennent le service d'un conseiller pédagogique en français à raison de deux jours semaine au lieu des cinq demandés. On tente d'intégrer les sciences au français tout particulièrement. Chaque professeur est libéré de sa tâche deux jours afin de favoriser les échanges avec la per-

sonne-ressource engagée. Des rencontres par degrés et pour l'ensemble des professeurs sont prévues. Parfois, on se réunit sur l'heure du dîner afin de préciser les moyens à utiliser et afin d'évaluer où chacun en est rendu dans son travail.

Ce service répond à un très grand besoin des enseignants et on compte renouveller la démarche l'an prochain pour un conseiller pédagogique en français à plein temps.

Avec l'agent du milieu, la personne-ressource a vu à la préparation de divers scénarios concernant l'histoire du quartier et l'alimentation particulière dans ce secteur compte-tenu des diverses nationalités. Nous décrivons ces scénarios ailleurs dans ce rapport.

En 1981-82, une partie de la subvention spéciale du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal pour milieux défavorisés a permis à deux professeurs de première année de l'école St-Octave de rencontrer pendant une journée l'auteur de la nouvelle approche pédagogique "Maluron", afin de se familiariser avant de pouvoir l'appliquer dans leur classe. Aujourd'hui encore, ces deux professeurs s'inspirent de cette méthode au niveau du français sans toutefois l'appliquer intégralement.

Voilà pour les projets touchant l'apprentissage du français qui tiennent compte du vécu des enfants. Examinons à présent ceux qui ont rapport au projet éducatif à l'école St-Octave.

c) Projet éducatif

Dans un premier temps, les enseignants de l'école St-Octave se sensibilisent à l'image de soi, à la réussite scolaire et à la motivation en milieu socio-économiquement faible, avant d'entammer à proprement parler leur projet éducatif où l'équipe du premier cycle choisit de travailler sur le rythme d'apprentissage des enfants grâce à des ateliers, alors que ceux du second cycle se perfectionnent au niveau de l'évaluation formative.

Le projet "image de soi, réussite scolaire et motivation en milieu socio-économiquement faible" a pour objectif d'identifier les principaux facteurs qui influencent l'image de soi dans le développement de la personne et leur signification dans la pratique quotidienne de l'enseignant.

Il s'adresse aux professeurs dans le cadre de leur perfectionnement en 1982-83. Il s'étend sur une durée de trois journées prises en-dehors des journées pédagogiques régulières. Des fonds reçus du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (3,500$).servent donc à défrayer le coût des remplaçants durant ces trois jours, ainsi que celui des conférenciers-animateurs.

La première rencontre touche l'estime de soi. Une conférence de deux heures sur le sujet est ensuite suivie d'une discussion entre les enseignants, la direction, les spécialistes et le personnel non-enseignant qui a pour but de trouver des applications pédago-

giques susceptibles de favoriser l'émergence d'une image positive chez les jeunes de l'école St-Octave.

La seconde journée suit sensiblement le même modèle, mais on y étudie la motivation des élèves.

Enfin, la troisième réunion porte sur la réussite scolaire à partir de documents audio-visuels. Après discussion en groupe, on tente d'élaborer des méthodes pouvant favoriser la réussite scolaire chez les jeunes, ainsi qu'un plan d'action pour l'école.

Ce perfectionnement se fait parallèlement à l'analyse institutionnelle qui conduit au projet éducatif en 1983-84.

Dans le cadre de leur projet éducatif, les enseignants de l'école St-Octave ont choisi de travailler sur le respect du rythme d'apprentissage des enfants. Au premier cycle, c'est par le projet d'ateliers qu'on pense atteindre cet objectif.

On voulait aider les enfants les plus doués, ainsi que ceux qui ont plus de difficulté dans des matières comme le français, les mathématiques et les arts plastiques. L'équipe partait à zéro dans ce domaine. Pour se faire aider, les professeurs ont fait appel à trois personnes-ressources de la commission scolaire: une orthopédagogue, un conseiller pédagogique et une personne chargée de la recherche.

On est d'abord allé visiter une école qui travaille depuis quelques années déjà sur un projet qui respecte le rythme des enfants en terme d'apprentissage. C'est de là que l'idée des ateliers leur est venue. A chaque semaine, pendant une heure, chaque enfant choisit des activités parmi un vaste éventail qu'il réalise seul et à son propre rythme. Le tout comprend des instructions, un contenu et une fiche d'auto-correction.

Il fallait monter le matériel au départ. En équipe, les enseignants du premier cycle se sont mis au travail. Plusieurs journées pédagogiques y ont passé et ils ont même été libérés de leur tâche pour compléter la présente étape. Notons ici que c'est grâce à des fonds spéciaux du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal qu'ils ont pu acheter tout le matériel nécessaire à la construction des divers ateliers.

Cinq ou six parents ont également collaboré au projet. En effet, suite aux directives des enseignants, ils ont bâti du matériel éducatif et ils ont ensuite vu à plastifier le tout afin de lui assurer une longue vie.

Ce n'est qu'en mai 1984 que les ateliers ont pu commencer à l'école St-Octave. On les poursuivra l'an prochain. On constate ici combien d'énergies ont été déployées dans la phase préparatoire du projet.

Après quelques semaines seulement de travail en ateliers, la motivation des enfants face aux apprentissages a augmenté de façon

marquée, à un point tel que même à l'avant-dernière journée de classe en juin, des enfants demandaient de continuer leur contrat de travail en ateliers.

Toujours dans le cadre du projet éducatif à l'école St-Octave, les enseignants du second cycle ont choisi de travailler sur l'évaluation formative afin de respecter davantage le rythme d'apprentissage des jeunes.

Ici encore, l'équipe part à zéro. Trois personnes-ressources viennent les aider dans leur travail, soit le psychologue, une conseillère pédagogique en mathématiques et une personne chargée de la recherche à la commission scolaire.

Pendant un mois, les enseignants ont d'abord chercher de la documentation pouvant les renseigner sur la questions. Ils ont ensuite rencontré les différentes personnes-ressources afin de mettre en commun leurs découvertes. On a visionné un vidéo par la suite. Afin de mieux diagnostiquer les difficultés des enfants en mathématiques, les enseignants se sont groupés en modules de travail.

Le projet est toutefois ralenti du fait que la personne-ressource chargée d'aider les enseignants est tombée malade. Depuis son retour, les activités ont continué et un outil de travail a été réalisé à partir d'un point précis du programme de mathématiques. Au deuxième cycle, l'équipe a morcelé l'enseignement de la division, cherchant le mécanisme d'apprentissage de cette notion, a identifié chacune des difficultés rencontrées par les enfants, a préparé les pré-tests, post-tests, enfin un outil complet sur l'enseignement de la division. L'essai a même eu lieu en classe.

15. EVOLUTION DES PROJETS TOUCHANT LE MILIEU AU COURS DES ANS DANS LES ECOLES DE NOTRE ECHANTILLON

Suite à la présentation des divers projets visant l'enracinement des écoles dans leur milieu, jetons un coup d'oeil sur l'évolution notée au cours des ans afin de dégager des pistes intéressantes pour les écoles qui souhaitent s'enraciner davantage dans leur milieu. Nous examinerons chacune des dix écoles choisies, et ce, de façon très shématique, renvoyant le lecteur aux descriptions des projets précédentes.

a) Ecole St-Anselme

C'est en 1976 que commence l'enracinement de l'école St-Anselme dans son milieu grâce au dynamisme de la nouvelle direction et aux subventions spéciales du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal. C'est ainsi qu'on tente de rapprocher l'école de son milieu par deux projets: le groupe de tricot Les Dynamiques (voir p. 95), invitant les dames du quartier à venir se rencontrer pour tricoter dans l'école et la distribution du lait (voir p. 71) par une demoiselle du secteur. Vers 1978, l'école s'oriente vers le multi-âges et invite les parents à offrir des ateliers de tricot et de couture aux enfants (voir p. 66), projet qui a duré quatre ans. En 1979 et en 1980, le Service d'Education des Adultes offre le jour des cours aux parents ("se reconnaître comme femme" et "relations parents-enfants") (voir p. 58). Les parents du comité d'école et plusieurs autres se mobilisent à deux reprises par la suite lors de l'annonce de la fermeture de l'école (voir p. 94). Ils gagnent leur lutte étant bien informés de tout ce qui se passe dans l'école. Les parents mettent ensuite sur pied un service de garde et un service de dîners (voir p. 59) pour répondre aux besoins du milieu en 1981. En 1982, suite à l'engagement d'une responsable de l'animation à la bibliothèque (voir p. 55), les parents sont invités à venir collaborer. Un an plus tard, ils deviennent les seuls responsables de ce service et font preuve de beaucoup de dynamisme. D'autres projets voient le jour en 1983-84: la distribution du fluor aux enfants en collaboration avec le C.L.S.C. (voir p. 92) et l'implantation du nouveau programme de français (voir p. 135) qui part du vécu des enfants.

On est donc passé par une invitation aux gens du milieu à entrer dans l'école de façon informelle, pour les intégrer aux activités mêmes de l'école auprès des enseignants et des enfants. Par la suite, les parents prennent en main certains dossiers et l'école tente d'adapter sa pédagogie en fonction des élèves.

b) Ecole Hochelaga

C'est depuis 1975 que l'école Hochelaga tente de se rapprocher du milieu grâce à l'Opération Renouveau. On a d'abord vu à l'engagement d'une enseignante-ressource native du secteur (voir p. 124) qui coordonne les différents projets touchant le milieu. Le pre-

mier qui se poursuit encore aujourd'hui est la participation des parents aux ateliers manuels (voir p. 67). On les retrouve aussi à la bibliothèque (voir p. 56). Aux alentours de 1980, plusieurs projets impliquant les parents voient le jour: projet de bricolage en maternelle (voir p. 73), ateliers de compréhension de lecture en première année (voir p. 82). Les enseignants sont aussi invités à se pencher sur les besoins du milieu en participant à des activités de perfectionnement, ainsi qu'à des activités auprès des jeunes en compagnie de personnes-ressources. C'est ainsi qu'avec deux ex-membres de l'Orchestrie, les enseignants se familiarisent au plan de la communication avec les jeunes dans les projets suivants: les artistes (voir p. 131) et les activités de communication en maternelle (voir p. 132). L'enseignante-ressource, quant à elle, anime l'atelier des consignes (voir p. 125).

Ici, l'accent est mis sur les parents et sur la pédagogie qui tient compte des besoins des enfants.

c) Ecole La Mennais

C'est en 1978 qu'entre une conseillère de l'Opération Renouveau dans l'école La Mennais. On assiste alors à un questionnement des enseignements sur le respect du milieu. En 1979, plusieurs projets voient le jour: opération hygiène, alimentation, classe-neige, activités pédagogiques qui partent du vécu des enfants, animation pédagogique de la bibliothèque, initiation à la théorie de Gordon. Les parents constatent un problème de communication avec les professeurs et cherchent des solutions en compagnie de la conseillère de l'Opération Renouveau. L'année d'ensuite, on implique les parents dans quelques projets(séances d'animation, alimentation, sorties) et l'aspect milieu est mis de l'avant comme suit: exploration du milieu par les enfants de maternelle, connaissance du milieu dans le cadre du programme de sciences humaines, journées de connaissance du milieu pour les enseignants et mise sur pied d'un sous-comité chargé de la connaissance du milieu. En 1980-81, les enseignants demandent des activités de croissance personnelle et professionnelle individualisées. La conseillère répond à leurs demandes en ajoutant à chacune des sessions de cours une composante milieu. Les parents, quant à eux, ont la possibilité de suivre des cours de relations parents-enfants et un autre intitulé "se reconnaître comme femme" (voir p. 58). Ils participent aussi discrètement au grand ménage de l'école (voir p. 99). En 1981-82, les parents entre de plus en plus dans l'école grâce à deux projets présentés par la nouvelle direction: ateliers du vendredi après-midi (voir p. 66) et mise en place d'un service de garde (voir p. 60). L'année suivante est déterminante dans l'orientation que prendra l'école vis-à-vis du milieu. Les parents ont la chance de pouvoir se perfectionner relativement aux ateliers du vendredi après-midi qu'ils continuent d'offrir aux jeunes. Ils participent également à des groupes de parents. Une stagiaire choisit de faire une enquête auprès des parents et des enseignants afin d'évaluer les attentes et les disponibilités des gens face à un projet d'intégration des parents dans l'école suggéré par la direction. Les professeurs démon-

trent beaucoup d'intérêt et demandent que soit engagée cette stagiaire comme agent du milieu pour la réalisation de son projet. C'est ainsi que cet agent du milieu coordonne les projets suivants durant l'année scolaire 1983-84: bazar (voir p. 95), statut des immigrants (voir p. 108), étude des cultures (voir p. 109), connaissance de son quartier dans le cadre du programme des sciences humaines (voir p. 106), expression corporelle en maternelle (voir p. 76), cours de psychologie de l'enfant offerts aux parents de maternelle (voir p. 76), transition primaire-secondaire (voir p. 115). On voit de plus à l'engagement de plusieurs autres personnes-ressources dans l'école: une orthophoniste (voir p. 127), une psycho-éducatrice responsable de quelques projets: communication parents-enfants (voir p. 74), intervention individuelle auprès d'un enfant (voir p. 128), activité de communication "mon portrait" (voir p. 130), comité de jeunes pour l'organisation des récréations (voir p. 131). Un projet de français est également mis sur pied afin d'implanter les nouveaux programmes du ministère qui tiennent compte du vécu des enfants (voir p. 133). Les parents poussent plus loin leur action afin d'obtenir un parc-école (voir p. 93) et participent aux sorties éducatives dans le cadre du système d'émulation de l'école (voir p. 91) On met sur pied un comité multi-disciplinnaire en relation directe avec le milieu (parents et hôpital) (voir p. 115).

Le travail de la conseillère de l'Opération Renouveau a donc permis après six ans de faire cheminer l'équipe-école vers une orientation qui tienne vraiment compte du milieu, brisant les résistances des enseignants une à une, tout en respectant leur rythme. Le dynamisme particulier de la nouvelle direction, ainsi que de la stagiaire devenue agent de milieu sont aussi des éléments déterminants dans le cheminement de l'école.

d) Ecole Ste-Jeanne d'Arc

C'est aux alentours de 1977 que l'Opération Renouveau commence à l'école Ste-Jeanne d'Arc avec l'engagement d'un agent du milieu (voir p. 101). La sensibilisation des intervenants se fait grâce à la ligue d'improvisation théâtrale (voir p. 96). Les enfants eux aussi vivent le projet de connaissance et appréciation du milieu avec leurs professeurs à la même époque (voir p. 104). Un professeur de maternelle choisit de vivre la maternelle-maison une semaine par année avec ses élèves afin d'apprivoiser les parents (voir p. 77). Pour faciliter l'entrée des parents dans l'école, on met sur pied des ateliers manuels (voir p. 67) qui se poursuivent pendant trois ans (de 1979 à 1981). Les parents du comité d'école deviennent de plus en plus actifs et organisent successivement un service de garde (1980), une garderie (1981) et un service de dîners (1982) dans l'école afin de répondre aux besoins du milieu (voir p. 61). Ils entrent ensuite dans la bibliothèque de l'école (voir p. 56) où leur rôle devient de plus en plus important. Pour faciliter l'entrée des petits de maternelle, on organise en 1982-83 un camp de fin de semaine où tous les intervenants en éducation (familles et équipe-école au

grand complet) participent (voir p. 77). Une joujouthèque est également mise en place (voir p. 93). En 1983-84, plusieurs personnes de l'Opération Renouveau organisent différents projets plus pédagogiques, tels: MELI (voir p. 84), support aux enfants de première année (voir p. 85), ateliers d'imprimerie (voir p. 85) et information sur les nouveaux programmes (voir p. 91).

e) Ecole Barthélémy Vimont

Le seul endroit où l'on retrouve des parents actifs à l'école Barthélémy Vimont, c'est au service des dîners (voir p. 62) mis sur pied il y a douze ans suite à l'arrivée de nombreuses classes d'accueil. C'est toujours à cette équipe de surveillantes que la direction fait appel pour divers services au sein de l'école. Le lien école-milieu est difficile à établir dû au fait que plus de 90% de la population du secteur est d'origines diverses et ne parle pas français. Les enseignants n'arrivent plus à rejoindre leurs élèves qui éprouvent de sérieuses difficultés au plan des apprentissages académiques. Pour tenter de remédier à la situation, les parents du comité d'école ont fait des pressions auprès du Service d'Education des Adultes afin d'obtenir des cours de français pour les nouveaux arrivants il y a cinq ans. Aujourd'hui, plus d'une centaine de parents y sont inscrits. Pour les jeunes enfants grecs, qui sont en majorité, on offre des cours de langue d'origine deux heures par semaine à l'intérieur de l'horaire régulier (PELO - voir p. 111). Il y a trois ans, les enseignants ont demandé l'aide de personnes-ressources pour se rapprocher davantage des jeunes. Ce n'est qu'en 1983-84 que leur demande a été entendue et qu'ils ont obtenu une conseillère pédagogique en français (voir p. 135) et un agent du milieu (voir p. 101). Voici donc les démarches entreprises afin de faire plus ample connaissance avec leur milieu: perfectionnement des maîtres (voir p. 105), scénarios sur l'histoire du quartier et la nutrition particulière des gens du quartier (voir p. 106). Pour tenter d'intégrer les parents à la vie de l'école, on a aussi vu à la formation de sous-groupes ethniques (voir p. 110). C'est en collaboration avec plusieurs organismes du quartier (C.L.S.C., paroisse, groupes ethniques et religieux diversifiés, etc.) que l'agent du milieu a vu au meilleur enracinement de l'école dans son milieu. On en est seulement aux premiers jalons, mais le tout s'annonce fort positif et sera poursuivi l'an prochain.

f) Ecole le Jardin des Sts-Anges

Aux environs de 1979, le Service d'Education des Adultes offre aux gens du secteur des cours de relations parents-enfants (voir p. 58). On voit aussi les parents travailler à la bibliothèque (voir p. 57). Un peu plus tard, on constate la présence des parents auprès des enfants dans des projets comme la distribution du lait et celle du fluor (voir p. 71, 92), ainsi que dans l'organisation des cours de gardiens avertis de la Croix-Rouge (voir p. 90). Les fonds du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal servent alors à l'engagement d'une jardinière pour les maternelles quatre ans afin de mieux préparer les enfants aux apprentissages

scolaires (voir p. 127). En 1982, les parents s'occupent d'organiser une semaine de la nutrition (voir p. 72). Une vaste consultation organisée par la commission scolaire intitulée "Mon école, c'est quoi?" permet de recueillir en 1983 des données sur le milieu. Parents et professeurs sont alors appelés à travailler ensemble pour la première fois et à jeter les bases de leur projet éducatif qui vise le respect des personnes et des biens matériels à l'aide d'un système d'émulation. Pour se rapprocher davantage du milieu, on remet sur pied des cours pour les adultes plus adaptés à leurs besoins (lecture, écriture, calcul) (voir p. 58), ainsi que des rencontres de parents avec différents spécialistes de l'éducation (voir p. 92). On implique aussi les parents dans la fabrication de muffins à chaque semaine pour les enfants (voir p. 72). Le comité d'école tente aussi de mettre sur pied une garderie bénévole en collaboration avec la paroisse (voir p. 63). Les subventions pour milieux défavorisés ont également servi cette année à engager une orthopédagogue supplémentaire pour aider les jeunes du second cycle (voir p. 127).

g) Ecole Paul Jarry

Depuis 1976, les parents de l'école Paul Jarry sont présents à la bibliothèque (voir p. 57). Durant cette même année, les membres du comité d'école prennent en main le dossier nutrition qui fonctionne à plein pendant trois ans avec des journées de nutrition, de l'information et des dégustations dans les classes par les parents et la fabrication d'un livre de recettes (voir p. 72). Depuis 1980, on constate une baisse à ce niveau, les parents se sentant peu appuyés par les enseignants dans leur démarche. Ils se limitent aujourd'hui à la distribution du lait (voir p. 73) et à la collation soleil (voir p. 73). La participation des parents est très grande lors de fêtes de toutes sortes (voir p. 64). Pour répondre aux besoins du milieu, on a surtout utilisé les budgets du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal à l'engagement de personnes-ressources comme une jardinière pour la maternelle quatre ans, une orthopédagogue et un psycho-éducateur (voir p. 126, 127, 131). De plus, ce n'est qu'en 1982-83 que l'on participe à l'analyse du milieu organisée par la commission scolaire en vue de l'élaboration du projet éducatif qui n'est pas encore terminée (voir p. 104).

h) Ecole Cardinal Léger

Les professeurs de l'école Cardinal Léger ont approché les parents en 1980 pour qu'ils s'occupent de la bibliothèque (voir p. 57), service qu'ils assurent encore aujourd'hui. L'ouverture sur le milieu commençait aussi par l'utilisation de la piscine de la Polyvalente de Ville d'Anjou pour des cours de natation aux élèves. Toujours en 1980, on met l'accent sur le perfectionnement des maîtres (Prodas, Gordon, multi-âges, individualisation de l'enseignement, etc.). La venue d'une nouvelle directrice n'est sûrement pas étrangère à ce virage. Lors du 25ième Anniversaire de l'école (voir p. 65), on a mobilisé tous les intervenants dans une action commune. L'année scolaire 1982-83 est déterminante

dans l'orientation de l'école. En effet, la direction propose une vaste consultation, où les enfants (conseil d'enfants), les parents du comité d'école, les professeurs, le personnel des services aux étudiants et le personnel de soutien font connaître leurs besoins et les moyens qu'ils croient bons pour y répondre. Deux objectifs principaux ressortent: apprendre de façon intéressante et développer un sentiment d'appartenance. Douze moyens sont retenus et chaque professeur est invité par la direction à prendre la responsabilité de l'application de l'un d'entre eux, allant se chercher des parents pour les aider au besoin. L'opérationnalisation du projet éducatif ainsi structuré voit le jour en 1983-84. Voici les douze projets retenus (huit touchent le fait d'apprendre de façon intéressante et quatre ont pour objectif le développement d'un sentiment d'appartenance): 1) se servir des ressources du milieu dans le cadre du projet d'éducation physique et des activités para-scolaires (voir p. 112, 117); 2) faire des sorties qui soient vraiment éducatives; 3) utiliser du matériel concret et intéressant; 4) favoriser la publication d'un journal d'école par les enfants; 5) utiliser les événements et les fêtes de l'année; 6) exploiter les situations spontanées dans la classe; 7) créer un climat de confiance et de calme dans les classes; 8) s'assurer de la collaboration des spécialistes pour le développement des enfants; 9) continuer à utiliser la mascotte Car-Hibou (voir p. 87) en introduisant la notion de respect de l'école et de son environnement; 10) faire une fête de l'Amitié (voir p. 65); 11) favoriser la participation aux activités sportives de l'école avec d'autres élèves des écoles voisines; 12) continuer le conseil étudiant.

i) Ecole St-Octave

Déjà en 1979, le projet éducatif de l'école St-Octave visait le développement de la relation maîtres-élèves-parents par des moyens comme les activités intégrées (voir p. 70) et l'implantation du programme PRODAS. On décide aussi de faire appel aux parents pour la fabrication de matériel pédagogique (grammathèque - voir p. 92) et pour l'implantation du projet de lecture en troisième année. Avec la venue d'une nouvelle direction en 1981, on pousse encore plus loin la concertation de tous les agents du milieu et on facilite l'intégration des principaux partenaires de l'école. Grâce aux subventions du Conseil scolaire de l'Île de Montréal, plusieurs projets voient le jour: programme d'éveil à un meilleur langage (voir p. 128), programme de compréhension de lecture en troisième et quatrième année (voir p. 86), cours pour les adultes ("se reconnaître comme femme" - voir p. 59), projet pilote Maluron en première année (voir p. 136), classe-neige en maternelle (voir p. 79), nutrition (voir p. 131), soirée de reconnaissance pour les bénévoles (voir p. 65). Durant l'année scolaire suivante (1982-83), l'objectif général du projet éducatif est l'évaluation des besoins des divers partenaires ou l'analyse institutionnelle (voir p. 102), où pour la première fois, parents et enseignants travaillent ensemble au choix d'un objectif commun pour l'école. Les parents s'impliquent aussi au niveau de la bibliothèque (voir p. 58), ainsi que dans l'organisation d'une fête pour

les finissants (voir p. 65). Parallèlement, les professeurs entamment leur perfectionnement en rapport avec les milieux défavorisés: image de soi, réussite scolaire et motivation (voir p. 136). L'analyse institutionnelle aura permis aux parents et aux enseignants de retenir l'objectif suivant: le développement intellectuel et social de l'enfant. En 1983-84, les projets prennent ainsi deux tangentes: Les parents axent leurs actions sur l'aspect motivation des enfants dans trois projets: tableau d'honneur (voir p. 88), génie en herbe (voir p. 87) et activités en cinquième année en rapport avec les enfants en difficulté de comportement (voir p. 88). Les enseignants, quant à eux, travaillent sur le rythme d'apprentissage des élèves à travers deux projets: au premier cycle, on met sur pied des ateliers visant cet objectif (voir p. 137), alors qu'au second cycle, on travaille sur l'évaluation formative (voir p. 138).

j) Ecole Jacques Bizard

L'ouverture au milieu à l'école Jacques Bizard débute en 1974-75 par une analyse du milieu (voir p. 107), où l'on tente de comprendre le pourquoi des écarts au plan scolaire des notes des élèves. Le Projet Interaction entre 1975 et 1978 fait suite à cette étude et comprend trois volets: 1) le perfectionnement des maîtres, 2) des mesures spéciales auprès des enfants (maternelle quatre ans, maternelle-maison (voir p. 79), des mesures de rattrapage en orthophonie, des camps d'été pour les jeunes en difficulté, 3) et des cours offerts aux parents par le Service d'Education des Adultes (voir p. 59). Entre 1978 et 1982, le Projet Interaction fait place au Projet Ecole-Famille qui lui vise le rapprochement entre les enseignants et les parents par des soirées d'information, des rencontres parents-professeurs dans les classes le jour (observation, information, participation), des cours de mathématiques modernes et de modification de comportement (voir p. 81, 59). En 1982-83, on assiste à la transition Ecole-Famille / E.D.E.F.I. Inc. Suite aux coupures des subventions du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, les parents font une démarche avec la direction et la travailleuse sociale en vue d'obtenir une charte pour l'Equipe dynamique Ecole-Famille de l'Ile Inc., charte qu'ils obtiennent en juin 1983. C'est ainsi qu'une dizaine de parents regroupés en corporation à but non lucratif poursuivent l'action entreprise dans le projet Ecole-Famille de façon tout à fait autonome: soirées d'information, rencontres d'observation et de participation dans les classes, cours de relations parents-enfants, ateliers de boîtes à lunch (voir p. 96). Leur action est parallèle à celle du comité d'école, d'où apparition de conflits par moments. Pour plus de détails sur le groupe E.D.E.F.I. Inc., nous renvoyons le lecteur à la page 96). C'est une expérience unique qui montre jusqu'où le rapprochement école famille peut aller.